DAS PRINZIP DER EINSPRACHIGKEIT
AUFRISS EINES
FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN PROBLEMS

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
Abteilung Dortmund

vorgelegt von
WOLFGANG BUTZKAMM
(März 1973)

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0003

DAS PRINZIP DER EINSPRACHIGKEIT
AUFRISS EINES
FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN PROBLEMS

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
Abteilung Dortmund

vorgelegt von
WOLFGANG BUTZKAMM
(März 1973)

Referent: Prof. Dr. Helmut Heuer

Korreferent: Prof. Dr. Helmut Sauer

Tag der mündlichen Prüfung: 22.6.1973

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
EINLEITUNG	1
1. Einsprachigkeit - ein Problem der Fremdsprachendidaktik	1
2. Einsprachigkeit - problemgeschichtliche Herleitung und Begriffsbestimmung	4
3. Eingrenzung des Untersuchungsbereichs	12
4. Forschungslage und Untersuchungsmethode	17
HISTORISCHER TEIL	
I. DIE FREMDSPRACHENDIDAKTIK VON 1880 bis 1930	27
Vorbemerkung	27
1. Fremdsprachendidaktik als reflektierte Praxis: BÜTTNERs Überlegungen zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht	30
1.1 Muttersprachlich geprägtes Auffassen und Denken	30
1.2 Didaktisch-methodische Folgerungen: Die Stufen des Verstehens und der Aneignung	36
1.21 Wortschatzvermittlung: Das Verstehen	38
1.22 Wortschatzvermittlung: Die Aneignung	41
1.3 BÜTTNER als Anhänger der Reform	42
1.4 Methodenkritische Anmerkung	44
2. Fremdsprachendidaktik auf psychologischer Grundlage	46
2.1 Sprechübung und Sprechfertigkeit	46
2.11 Ein neues Ziel	46
2.12 Die psychologische Begründung	47
2.2 Die psychologische Reduktion der "formalen Bildung"	54

Seite

2.3 Zum Begriff der "Einstellung" 56

2.4 Der entwicklungs- und individualpsychologische Aspekt 59

2.5 Psychologische Laborexperimente 62

2.51 Vermittelnde Assoziationen 63

2.52 Vergleich der Lernleistung 69

2.53 Neuere Experimente 71

3. Fremdsprachendidaktik auf empirischer Grundlage 78

3.1 LAYs experimentelle Didaktik 78

3.2 MEUMANNs experimentelle Pädagogik 80

3.3 MESSERs wissenschaftstheoretische Überlegungen 82

3.4 Hindernisse einer empirischen Fremdsprachendidaktik: kultur- und gesellschaftspolitische Verflechtungen 84

4. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft: OTTOs Prinzip der sprachlichen Anknüpfung 89

4.1 Der wissenschaftliche Anspruch 89

4.2 Drei Leitsätze 92

4.3 Vor- und Nachteile durch die Muttersprache 95

4.4 Anknüpfung versus Ausübung 97

4.5 Kritik und Ausblik 102

HISTORISCHER TEIL

II. DIE FREMDSPRACHENDIDAKTIK NACH 1945 105

Vorbemerkung 105

5. Einsprachigkeit im Unterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit 108

5.1 Der offizielle Standpunkt 108

5.2 Exkurs: Hinweis auf Schule als soziales System 111

5.3 Die Unterrichtspraxis in Zahlen 113

6. Einsprachigkeit durch Lehrwerkreform 123

6.1 Einsprachigkeit als Programm einer Fachzeitschrift 123

Seite

6.2 Fortschritt der Praxis - Stillstand der Theorie 127

6.3 Einsprachigkeit mit dem traditionellen Lehrbuch 129

6.31 Die traditionelle Texteinführung 130

6.4 Die neue Lehrwerkkonzeption 139

6.5 Kritik der Lehrwerkreform 143

6.51 Zur Bedeutungserschließung in der situativen Phase 143

6.52 Zur Bedeutungseinprägung 145

6.53 Zur Grammatik 146

SYSTEMATISCHER TEIL 150

Vorbemerkung 150

7. Gegenmodelle: Die Einbeziehung zweisprachiger Arbeitsformen in den FU 151

7.1 Mündliches Übersetzen als Bestandteil traditioneller deutscher Methodik 151

7.2 Zweisprachige pattern drills und die Sprachlabormethodik 154

7.3 Die audiolinguale Methode - ein Beispiel aus den USA 158

7.4 Selbststudium und programmierte Instruktion 162

7.5 Die Problematik von Interlinearversionen 165

7.6 Sprachtraining mit zweisprachigen Texten 174

7.7 Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung: verschiedene Ansätze 177

7.8 Sprachpraktische Übungen an der Hochschule 181

7.9 Schluß 183

8. Der sprachwissenschaftliche Problemkreis 185

8.1 KAHLs sprachphilosophische Begründung der Einsprachigkeit 185

8.2 Das Problem der Bedeutung: der Mythos des fehlenden Äquivalents 195

8.21 Vom Wort zum Satz 195

8.22 Vom Satz zur Gesamtsituation 198

8.23 Didaktische Konsequenzen 201

Seite

8.3 Bedeutung und Anschauung 205
8.4 Bedeutung und Tiefenstruktur 207

9. Der psychologische Problemkreis 210
9.1 Überlegungen zu einem psychologischen Modell der Zweisprachigkeit 210
9.2 Ein hierarchisches Funktionsmodell der Sprachbenutzung 216
9.3 Psychologische und linguistische Interferenz auf dem Hintergrund bilingualer Lehrtechniken 227
9.31 Theoretische Ansätze 227
9.32 Anwendungsbeispiel 237
9.4 Einsprachigkeit und primärer Spracherwerb: ergänzende Bemerkungen 242
9.41 Problemstellung 242
9.42 Grenzen einer Analogie zwischen primärem und sekundärem Spracherwerb 245
9.43 Die heuristische Fruchtbarkeit der Analogie 246

10. Der Beitrag einer empirischen Fremdsprachendidaktik 249
10.1 Unterrichtsmitschnitt - Beobachtung - Befragung - Test 249
10.2 Experimente zur Vokabeldarbietung und -aneignung 254
10.3 Weitere Experimente 263
10.4 Zusammenfassung: Entwicklung einer Forschungsstrategie 270

11. Aufgeklärte Einsprachigkeit 276

Seite

ANHANG

Anmerkungen 288

DOKUMENTATION

Vermittelnde Methode und Reformmethode nach Lehrwerken der Jahrhundertwende 304

Die audiolinguale Methode in den USA 313

Kurzprotokoll der Videoaufnahme 316

LITERATURVERZEICHNIS 321

1) Spezieller Teil

Kritische Bibliographie: Fremdsprachendidaktik und Psychologie 1880 - 1930 322

2) Allgemeiner Teil 337

ZUSAMMENFASSUNG 370

EINLEITUNG

1. Einsprachigkeit - ein Problem der Fremdsprachendidaktik

Wenn HERBART sich in seiner Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik (1806) gegen den "Kleinigkeitsgeist" wendet, der sich so leicht in die Erziehung mische, spricht er den in der Pädagogik seiner Zeit verbreiteten Methodenkult an: "Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat" (S. 244). Seitdem hat sich der Schwerpunkt der Methodik in die Fachdidaktiken verlagert. Zweifellos bedeutet die damit vollzogene Differenzierung der Unterrichtsmethoden im Hinblick auf den Lehrgegenstand einen Fortschritt. Allerdings scheint gleichzeitig die Überschätzung der Methode, der HERBARTs kritischer Satz galt, einer Geringschätzung gewichen zu sein, die sich zuweilen auf die gesamte Fachdidaktik überträgt. So sieht der Anglistik-Professor HAAS (1963, S. 7, 10) in der Wendung zur Methode vielfach "eine Flucht aus dem nicht mehr tief genug beherrschten Stoff in die Problematik seiner Vermittlung" und meint gar, das Schulfach Englisch bedürfe "keiner von außen herangetragenen Pädagogisierung." Zugespitzt formuliert: wer von der Sache nichts versteht, beschäftigt sich mit ihrer Methodik. Fachdidaktik als Wissenschaft wäre entbehrlich, da in der Struktur der Universitätsdisziplin 'Anglistik' schon das Wesentliche der Methodik des Schulfaches enthalten" sei (S. 10). Allerdings liefert ein Teil der fachdidaktischen (hier: fremdsprachendidaktischen) Literatur Anhaltspunkte für eine solche Reduzierung der Fachdidaktik auf das rein Methodische, auf ein isoliertes Wie des praktikablen Umsetzens und Vermittelns. Viele Schriften sind nach KRETER (1965, S. 5) das Werk von "Nur-Methodikern": "Sie berichten unbezogen, grundsatzfremd, z.T. traditionalistisch über konkrete persönliche Unter-

richtserfahrungen und stellen interessante Einzelergebnisse des Unterrichts dar ... Ihre subjektiven Einzeldarstellungen sind ohne pädagogische Grundlegung, ermöglichen einen Einblick in die Werkstatt des Schulpraktikers, geben aber keinen theoretischen Aufschluß." So wird auch das negative Urteil BLANKERTZ' (1970, S. 18) verständlich, der das Gebiet der Unterrichtsmethoden zum "verbreitetsten Tummelplatz normativer Sätze" erklärt.

Daß Didaktik und Fachdidaktik mehr sind als die Methodik der Schulfächer bzw. eines Schulfachs, bedarf beim gegenwärtigen Stand der didaktischen Theorie keiner weiteren Ausführung. Natürlich läßt sich auch kein Schulfach ohne fachwissenschaftliche Fundierung adäquat betreiben. Die Fachdidaktik setzt die fachwissenschaftliche Argumentation voraus. Wie wenig aber auch andererseits die fachwissenschaftliche Argumentation die fachdidaktische zu ersetzen vermag, wird durch die vorliegende Arbeit anhand eines methodischen Einzelproblems konkretisiert. Es ist bisher kaum bedacht worden, daß im Hinblick auf das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft die Fremdsprachendidaktik (FD) eine Sonderstellung einnimmt. Denn dem Fremdsprachenunterricht (FU) als Gegenstand der FD entspricht keine Wissenschaft wie etwa dem Biologieunterricht die Biologie: der FU "lehrt keine Wissenschaft, auch nicht die Ergebnisse einer Wissenschaft, sondern die fremde Sprache" (MÜLLER 1972, S. 207). Daraus folgt, daß die Studieninhalte der Universitätsdisziplin Anglistik eine weitaus geringere Bedeutung für den Englischlehrer haben müssen, als ihnen HAAS beimißt - auch für den Gymnasiallehrer des Englischen, der doch überwiegend Sprachlehrer ist. "Um so mehr ist der künftige Fremdsprachenlehrer frei für das wissenschaftliche Studium der Didaktik der Fremdsprache" (MÜLLER, S. 207).

Die Situation der Fachdidaktik - und der FD im besonderen - ist noch in einem zweiten Bezug zu erhellen. Der als unwis-

senschaftlich empfundenen Theorieferne mancher Methodiker eines Schulfachs entspricht auf der anderen Seite die Praxisferner der Pädagogen, die über Erziehung und Unterricht philosophieren, ohne die Praxis je zu erreichen. Verantwortlich für diesen Zustand scheint mir die von WINNEFELD (1970 a, S. 3) beschriebene Aufgabenteilung der Pädagogik zu sein: "Die 'Theorie' wird von Philosophen und Historikern wahrgenommen, die Empirie betreiben in der Regel Nicht-Pädagogen, nämlich Psychologen und Soziologen, zuweilen noch Mediziner, und die Anwendungsfragen werden häufig von solchen vertreten, welche weder 'Theoretiker' noch auf dem Gebiet der empirischen Forschung zu Hause sind. Ich denke bei letzteren vornehmlich an Didaktiker und Methodiker, die - von der Erziehungswissenschaft kaum unterstützt - oftmals 'Alleingänge' durchzuführen gezwungen sind, welche - da ihnen der theoretische Rückhalt fehlt - großenteils unfruchtbar bleiben müssen". Es hieße diesen Zustand perpetuieren, würde man die Fachdidaktiken mit HECKHAUSEN u. a. (1970, S. 70 ff) als ein interdisziplinäres Problemfeld ansehen, das von den beteiligten Voraussetzungswissenschaften - in der Hauptsache Pädagogik, Psychologie und Fachwissenschaft - anteilig zu bearbeiten wäre, ohne daß es einer institutionalisierten Fachdidaktik bedürfe. Die vorliegende Untersuchung zeigt hingegen, daß das untersuchte unterrichtsmethodische Problem sinnvoll nur der betreffenden Fachdidaktik als einem eigenständigen Bereich zugeordnet werden kann. Die Ergebnisse relevanter Voraussetzungswissenschaften können nicht so, wie sie sind, in den Unterricht übertragen, sondern müssen in eine besondere fachdidaktische Perspektive gerückt werden. Auch Grundfragen der allgemeinen Didaktik, etwa der "Implikationszusammenhang von inhaltlichen und methodischen Entscheidungen" (BLANKERTZ 1970, S. 94), erfahren eine fachdidaktische Perspektivierung. Auf diese kommt es letztlich an: jeder Unterricht, der in der Schule erteilt wird, ist Unterricht in einem Fach. Andererseits sollte die Fachdidaktik fortwährend bestrebt sein, sich in

die Didaktik hinein zu verallgemeinern und in ein Ordnungsschema von Unterricht, nicht nur von Fachunterricht einzupassen. Wesentliche Fortschritte in der allgemeinen Didaktik ohne fachdidaktische Konkretisation sind ebenso unwahrscheinlich wie entsprechende Fortschritte in der Fachdidaktik ohne allgemeindidaktischen Bezug. Von den derzeitig unterscheidbaren allgemeindidaktischen Ansätzen erschien das Didaktikmodell der Berliner Schule für die vorliegende Arbei brauchbar; einige ihrer Ordnungsbegriffe werden in der Fassung von SCHULZ (1970) verwendet.

So läßt das Thema dieser Arbeit Aufschlüsse darüber erwarten, wie sich von einem unterrichtsmethodischen Einzelproblem her eine Fachdidaktik, hier die FD, konturiert und strukturiert, ohne daß natürlich die standpunktbedingte Sicht das Ganze der FD erfassen könnte. An eine Definition der FD ist daher nicht gedacht - es könnte nur eine pars-pro-toto-Definition sein. Kompetenz- und Abgrenzungsfragen sowie Gegenstandsbestimmungen stehen nicht im Mittelpunkt - eine Wissenschaft, die es hiermit hauptsächlich zu tun hat, wäre nach WINNEFELD (1970 a, S. 1) "unentwickelt und unreif" - vielmehr zielt die Arbeit auf eine bessere Praxisbewältigung. Denn die FD ist "eine technische Wissenschaft: sie dient der Optimierung von Verfahren" (MÜLLER 1972, S. 207).

2. Einsprachigkeit - problemgeschichtliche Herleitung und Begriffsbestimmung

Den besonderen Hintergrund und Bezugspunkt dieser Untersuchung bildet der FU, vornehmlich der Englischunterricht an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen in der BRD im Bereich der Sekundarstufe 1 (5. - 10. Schuljahr). Der Bezug auf die am weitesten verbreitete Organisationsform des FU in Deutschland hat den Vorteil, daß Ziele und Inhalte

durch behördliche Vorschriften weitgehend festgelegt sind: sie bilden einen gewissen Rahmen für die Methodendiskussion. Heute stimmen sämtliche Lehrpläne für den angegebenen Unterrichtsbereich in der Forderung überein, daß die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten vorrangig auszubilden sind und die praktische Sprachbeherrschung insgesamt das erste Unterrichtsziel sein muß.

Hauptsächlich in diesem Rahmen ist das Prinzip der Einsprachigkeit zu untersuchen. Es wird verstanden - im Sinne von SCHULZ (1970, S. 432) - als ein "Organisationsprinzip" für die Planung von Unterricht auf der Ebene der Methodik und gehört zu allgemeinen Richtlinien bzw. theoretischen Setzungen, aus denen konkrete Unterrichtsentscheidungen ableitbar sind. Die Entscheidung bezieht sich auf die Verwendung bzw. Ausschaltung der Muttersprache im FU. Bei strikter Auslegung des Prinzips der Einsprachigkeit wird der Unterricht völlig in der Fremdsprache geführt: sie ist stets Lehrgegenstand und Lehrmittel zugleich.

Der Lateinunterricht im Mittelalter, in dem die lateinische Sprache noch hohen praktischen Gebrauchswert besitzt, folgt einer eingeschränkten Einsprachigkeit. Die Schule beginnt mit einem Leseunterricht an lateinischen Texten, noch bevor der eigentliche Lateinunterricht einsetzt. Der Lautwert der Schriftzeichen wird erlernt, ohne daß der Sinn des Gelesenen verstanden wird. Im lateinischen Anfangsunterricht jedoch wird die Muttersprache zur Bedeutungserklärung verwendet, sowohl beim Grammatikunterricht als auch bei der ersten Lektüre, die Wort für Wort übersetzt und auswendig gelernt wird. Auch fertigen die Schüler lateinisch-deutsche Vokabellisten an und lernen anhand von Gesprächsbüchlein, die sie mit Interlinearversionen versehen. Abgesehen von diesem gezielten Einsatz der Muttersprache herrscht Einsprachigkeit. Schon früh ist es den Klosterschülern untersagt, sich andere als lateinisch zu unterhalten, und die "Oberstufenlektüre"

wird großenteils einsprachig betrieben: "Später jedoch, wenn die Knaben 'usu et exercitations' mit der lateinischen Sprache bereits besser vertraut waren, bediente man sich zur Erklärung unbekannter Ausdrücke und Wörter nicht mehr der Muttersprache, sondern man suchte das fremdklingende Wort durch Umschreibung oder durch andere allgemein gebräuchlichere sinnverwandte lateinische Ausdrücke zu erläutern und verständlich zu machen" (SPECHT 1885, S. 102).

Auch im Zeitalter des Humanismus wird gewöhnlich das erste Verständnis der fremden Sprache durch die Muttersprache vermittelt: die lateinischen Texte werden zunächst "exponiert", d.h. wörtlich übersetzt (LATTMANN 1896, S. 13 ff.). So ist einerseits das Deutsche, wenigstens was die Unterrichtssprache und den "dienstlichen Verkehr" miteinander betrifft, verpönt, denn der tägliche praktische Gebrauch des Lateinischen gilt als vorzügliches Mittel der Sprachaneignung. Andererseits ist es selbstverständliche Praxis des lateinischen Elementarunterrichts, Grammatik und Lektüre zunächst durch wörtliche Übersetzung zu erschließen. Daneben spielt die "Composition", d.h. das Übersetzen kleiner deutscher Stücke, sogenannter "Argumentlein" (LATTMANN, S. 137), im Lateinunterricht vor dem 19. Jahrhundert nur eine bescheidene Rolle.

Allerdings kennt der neusprachliche Unterricht früherer Epochen schon die strikte Einsprachigkeit des Unterrichts, der ganz ohne die Zuhilfenahme der Muttersprache auskommt. Dies aber hat seinen besonderen Grund: er wird oft von Ausländern erteilt, die weder die Muttersprache ihrer Schüler beherrschen noch auf eine gemeinsame dritte Sprache, das Latein, ausweichen können. Darüber spricht Johann KÖNIG (1715, S. 33), seines Zeichens "Englischer Sprach-Meister in London" ein vernichtendes Urteil: "Es sind zwei Modi eine Sprache zu lernen, nehmlich durch Dollmetschung einer dritten, die der Lehrende und Lernende zugleich verstehen,

durch welcher man sagen kann, was dieses oder jenes Wort bedeute; wie es gebraucht werde etc. Zum anderen durch Weisung oder Zeigung; welcher Modus aber miserabel und erbarmungswehrt ..."

Der dem einsprachigen Unterricht entgegengesetzte "Modus" besteht demnach darin, die Fremdsprache über die Vermittlung einer anderen, d.h. zumeist der Muttersprache zu erlernen. Die Muttersprache wird bei verschiedenen Arten der Übersetzung, zu Erläuterungen und als allgemeines Verständigungsmittel im Unterricht verwendet. Der bei KÖNIG aufbrechende Gegensatz zwischen beiden Vermittlungsweisen hat den FU immer wieder beschäftigt. "There are very few periods of teaching that have resolved this conflict of opinion (KELLY 1969 a, S. 24). Eine rein problemgeschichtlich orientierte Untersuchung könnte folglich über den bloßen Wortgebrauch hinausgehend den sachlichen Gehalt des Prinzips der Einsprachigkeit schon in den Anfängen des dokumentierten FU aufspüren.

In der neusprachlichen Reformbewegung, mit der der FU in seine wissenschaftliche Phase eintritt, wird unter dem Namen der direkten Methode die Forderung nach Einsprachigkeit mit besonderem Nachdruck erhoben. Die direkte Methode "will den Gebrauch der Muttersprache gänzlich aus dem Unterricht verbannt wissen und bekämpft mit Heftigkeit den Grundsatz, der beim Betriebe alter Sprachen befolgt wird, daß vermittelst der fremden Sprache die Muttersprache gelernt werde. Darum vermeidet sie auch die Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache und umgekehrt" (THIERGEN 1913, S. 25). Man vergleiche noch folgende, weitgehend synonyme Definitionen:
SCHWEITZER(1903, S. 18): "La méthode directe...prétend amener l'enfant à penser par lui-même dans la langue étrangère, sans l'intermédiaire de la langue maternelle, et à dire ce qu'il pense."[1]
TALAMON(zit. bei PURIN 1916, S. 45): "Son nom de Directe lui vient de ce qu'elle prétend supprimer l'intermédiaire de la langue maternelle non seulement dans la classe, mais encore dans le cerveau même de l'élève: il faut qu'il la comprenne,

qu'il la parle directement' sans traduire."
PALMER (1917, S. 225): "Direct Method. A somewhat vague term loosely denoting a system of language teaching largely based on the doctrine that translation should be excluded in the greatest possible manner." "Direkt" bedeutet also direkte Assoziation der fremdsprachlichen Zeichen mit dem Denken und den Vorstellungsinhalten.[2]

Demnach führt der Versuch, das Gegenwärtige aus seiner geschichtlichen Wurzel verständlich zu machen, zur Verbindung von "Einsprachigkeit" und "direkter Methode". Dadurch wird es erforderlich, den Begriff der direkten Methode im geschichtlichen Umfeld verwandter und konkurrierender Methoden bzw. Methodenbezeichnungen zu klären. Dazu diene folgender Überblick:

19. Jh.	GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE
	oder: grammatisierende, konstruktive, deduktive, synthetische Methode
Ende des 19. Jhs.	REFORMMETHODE
	oder: neue, natürliche imitative, induktive, direkte, analytische Methode
	|
ab 1900	VERMITTELNDE METHODE
	|
	|
	↓
um 1950	Prinzip der Einsprachigkeit

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wird die Grammatik-Übersetzungsmethode aus ihrer herrschenden Stellung verdrängt. In der Reformzeit werden verschiedene Begriffe geprägt, um die neuen Ansätze zu kennzeichnen, u.a. die neue, direkte,

imitative, induktive, analytische, natürliche Methode.[3] Im deutschen Schrifttum wird die allgemeinere Bezeichnung "Reformmethode" bevorzugt, die keinen speziellen Reformansatz (etwa die Verwendung neuer phonetischer Erkenntnisse und der Lautschrift) hervorhebt und in dieser Hinsicht terminologisch nichts präjudiziert. Die anderen Bezeichnungen werden jedoch weitgehend identisch mit ihr gebraucht, so daß "direkte Methode" meist nicht nur das Prinzip des direkten, nicht durch die Muttersprache vermittelten Zugangs zur Fremdsprache beinhaltet, sondern die übrigen Komponenten der Reform in sich aufnimmt. Nach der Jahrhundertwende setzt sich auf breiter Basis die "vermittelnde" Richtung durch, zu der sich noch SCHUBEL (1963, S. 2) bekennt. In Frankreich, England und den USA - hier mit erheblichem Zeitverzug - wird die Reform des FU weitgehend unter dem Begriff der méthode directe bzw. direct method betrieben. Damit wird die Ausschaltung oder Zurückdrängung der Muttersprache aus dem FU als das hervorstechende Merkmal der Erneuerung angesehen. Auch in diesen Ländern gelangt die Reform nicht völlig zum Durchbruch. Forderungen wie der völlige Verzicht auf die Übersetzung im elementaren FU werden von der Allgemeinheit nicht akzeptiert. So setzen sich in der ersten Hälfte des Jahrhunderts Lehrverfahren unter der Bezeichnung compromise method, eclectic method, oral method durch. Eine Sonderentwicklung in den USA führt zur reading method. Dort ergab eine Umfrage unter 140 Mitgliedern der Amerikanischen Modern Language Association über Inhalte und Ziele der 'direkten Methode' Einstimmigkeit in 6 Punkten. Nach Ansicht der 74, die den Fragebogen beantworteten, beinhaltet der Begriff: " 1) good pronunciation (phonetics), 2) extensive oral work, 3) inductive teaching of grammar, 4) real reading, not mehre eye-reading, as the basis of instruction, 5) translation is reduced to a minimum, 6) much use of 'free composition'" (SKIDMORE 1916, S. 217). Hier wird deutlich, wie die Bezugnahme auf "Methode", d.h. auf ein umgreifendes Lehrverfahren, die Konturen verwischt. Die direkte Methode wird zum Sammel-

begriff für einen "progressiven Eklektizismus", der der besonderen Lage des FU in den USA (Betonung des Lesens!) angepaßt ist (SKIDMORE, S. 218). Wohl um dieser begrifflichen Unschärfe zu entgehen, rücken einige Befragte den Begriff des "Direkten" erneut in den Blick, indem sie bewußt vom "direkten Prinzip" statt von "direkter Methode" sprechen (s. 217). Das "direkte Prinzip" aber ist das Prinzip der Einsprachigkeit.[4]

"Einsprachigkeit" im hier verwendeten Sinne taucht bei STERN (1919, S. 106) als Übersetzung von monoglossie auf. Die Prägung "Einsprachlichkeit" bei STEUERWALD (1932, S. 57) zeigt den schwankenden Gebrauch. Dagegen ist das Adjektiv "einsprachig" besonders in den Verbindungen "einsprachige Übungen" und "einsprachige Schulaufgaben" geläufig. Es handelt sich bei letzteren um von den Reformern besorgte Lektüreausgaben mit einsprachigen Anmerkungen. Darauf nimmt STEINMÜLLER Bezug, der die "starre Durchführung des einsprachigen Prinzips" kritisiert (BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 175). STREUBER (1918/19, S. 460) kennzeichnet treffend den Unterschied zwischen alter und neuer Methode anhand der Lehrbücher: "Auf der einen Seite bilden die deutschen Übersetzungsstücke das A und O des Lehrbuchs (z.B. PLOETZ), bei der neueren Richtung dagegen stehen die einsprachigen Übungen im Vordergrund ... Leider hält der immer noch vielverbreitete PLOETZ gerade den wertvollen einsprachigen Übungen (Umformungen, Ergänzungsübungen, Wortübungen u. dgl.) mit einer gewissen Hartnäckigkeit Tür und Tor verschlossen".[5] Auch DUVE gebraucht in ihren zuerst Anfang der dreißiger Jahre veröffentlichten Grundfragen (1965) nicht das Hauptwort "Einsprachigkeit", wohl aber spricht sie von "einsprachigen Übungen" und "direkter Methode", für sie "das einzige Verfahren, das in Frage kommt" (S. 35). "Einsprachigkeit" wird erst nach dem zweiten Weltkrieg zu einem zentralen Begriff der Fremdsprachendidaktik (FD). Maßgeblichen Anteil daran hat BOHLEN, der zu seiner Untersuchung "Durchführung und

Grenzen der Einsprachigkeit" (1952) Fragebogen an 450 Fachlehrer verschickt. Als ebenso einflußreich müssen die Aufsätze LEONHARDIS (1953ff.) gelten, der die Forderung nach Einsprachigkeit immer wieder erhebt. KAHL (1962) weist schließlich dem "Prinzip der Einsprachigkeit" eine herausragende Stellung im FU der Volks- und Mittelschulen zu. Diese Prägung wird von GUTSCHOW (1964) übernommen und ausdrücklich anstelle des Begriffs der "direkten Methode" gesetzt. Dafür sprechen zwei Gründe. Zunächst beinhaltet die "direkte Methode" kein bestimmtes gegliedertes Unterrichtsverfahren. Sie ist also keine ausgearbeitete Methode, sondern bezeichnet nur den Grundsatz des direkten, unvermittelten Zugangs zur Fremdsprache. Darüber hinaus bedeutet "direkte Methode" auch Verzicht auf grammatische Regeln und Sprachwissen. "La méthode directe évite le détour des règles de grammaire ..." (vgl. FLAGSTAD 1913, S. 201).[6] Beide Wege, der über die Muttersprache und der über die grammatische Regel, sind Umwege, beide Aspekte sind im Begriff der direkten Methode enthalten und insofern ineinander verwoben, als grammatische Begriffe hauptsächlich muttersprachlich erarbeitet wurden. Das "Prinzip der Einsprachigkeit" ist klarer, weil es beide Gesichtspunkte auseinanderhält. Der neue Begriff erinnert nicht an die Zeit der Reformbewegung und des anschließenden Methodenstreits. Dennoch ist er unzweifelhaft der unmittelbare Nachfolger und Erbe der direkten Methode. Ihre Problematik bleibt auch im neuen Gewand unvermindert bestehen.

Die Prägung "Prinzip der Einsprachigkeit hat sich heute fest eingebürgert. Bei einer Befragung von Hauptschullehrern über die nach ihrer Meinung zehn wichtigsten und problemhaltigsten Begriffe der FD erhielt das Prinzip der Einsprachigkeit mit 55 % der Nennungen den ersten Platz (HEUER 1970 b, S. 32).

3. Eingrenzung des Untersuchungsbereichs

Ein methodischer Grundsatz hat Anweisungscharakter. Er enthält eine Aufforderung an den Lehrer, auf eine bestimmte Weise zu verfahren. Auch das Prinzip der Einsprachigkeit stellt nicht fest, was ist, sondern drückt die Forderung aus, einsprachig zu unterrichten. Diese zielt nun - mit unterschiedlicher Intensität-auf Unterrichtsbereiche, die näher zu bestimmen sind.

Unterricht ist auf der Ebene der Methodik in Lehrphasen strukturiert. Ein weithin akzeptiertes "Artikulationsschema" (SCHULZ 1970, S. 421) für den elementaren FU gliedert diesen in drei Hauptphasen:

1. Einführung oder Darbietung neuen Sprachmaterials
2. Wiederholende Einübung, Festigung, Verarbeitung
3. Übertragung auf andere Situationen bzw. situationsbezogene Anwendung.

Diese Einteilung eines kontinuierlichen Sprachaneignungsprozesses dient hier dazu, die Verwendungsformen der Muttersprache im FU übersichtlich aufzugliedern und zu lokalisieren. Daß dieser Dreischritt nicht voraussetzungslos, sondern verschieden interpretierbar und methodisierbar ist, bleibe dahingestellt. Es geht also lediglich darum, in einem ersten Zugriff auf die Unterrichtswirklichkeit den Untersuchungsgegenstand in seiner jeweiligen Erscheinungsform zu sichern.[7]

Darbietung

Zunächst muß das neue Sprachmaterial - Wörter, Strukturen, Sätze, Texte - dargeboten werden. Zwei Leitfragen ergeben sich:

1. How is the meaning conveyed?
2. How is the form transmitted? (MACKEY 1967, S. 9)

Das Prinzip der Einsprachigkeit bezieht sich in erster Linie auf die Bedeutungsvermittlung. Hierfür prägte PALMER

(1917, S. 49) das Wort semanticizing. Die Frage der Effizienz einsprachiger und zweisprachiger Semantisierungsweisen bildet einen Kernbereich der Auseinandersetzung um das Prinzip der Einsprachigkeit.

In der Darbietungsphase erfährt der Schüler die fremde Lautgestalt und eignet sie sich z.T. schon an. Die Frage, ob bei der Ausspracheschulung erklärende Hinweise und Hilfen in der Muttersprache gegeben werden sollen, gehört zur besonderen Methodik des Ausspracheunterrichts und berührt das Prinzip der Einsprachigkeit nur am Rande.

Wiederholende Einübung, Festigung, Verarbeitung

In der zweiten Phase folgt das Einprägen bei systematischer Variation des neuen Sprachmaterials in verschiedenen Übungsformen. Aus diesem Grunde nennt ROEMING (1968, S. 216) diesen Lernabschnitt "adaptive mode": "Second is the 'adaptive mode' in which the acquired behavior patterns are adapted to varied stimuli within limited parameters. This type of learning is acquired through transformation and substitution drills ..."

Das Prinzip der Einsprachigkeit zielt hier traditionellerweise auf zwei Bereiche:

1. die Einübung des neuen Wortschatzes (Vokabellernen);
2. Übersetzungsübungen (Hinübersetzung).

Außerdem sind moderne ein- oder zweisprachige Strukturübungen (pattern drills) zu erörtern.

Im Zusammenhang damit stehen Fragen der Grammatikbehandlung. In ungleich stärkerem Umfang als bei der Ausspracheschulung werden Hinweise und Erläuterungen zur Grammatik in der Muttersprache gegeben. Der in dem Begriff der direkten Methode verborgene Doppelaspekt kann also auch bei einer Betrachtung des Prinzips der Einsprachigkeit nicht ganz ausgeklam-

mert werden. Dennoch gibt es eine spezielle Problematik der Grammatikbehandlung, des Verhältnisses von Übung und Regel, der Art der grammatischen Einsicht usw., die nicht zur Einsprachigkeitsproblematik gehört.

Situationsbezogene Anwendung

Die Übergänge von festigenden Übungen zu Anwendungsübungen sind fließend. Eine spezielle Methodik dieser abschließenden Lernphase ist bisher wenig ausgebildet. Die angelsächsische Methodik unterscheidet manipulation, d.h. die Strukturübungen der vorhergehenden Phase, von communication, Übungen, die in das freie Gespräch überleiten. Die neu aufgenommenen und geübten Wörter und Fügungen sollen in den gesamten Sprachbestand des Schülers eingegliedert und in natürlichen Kommunikationssituationen frei angewendet werden. Darum spricht ROEMING vom "creative mode".

Es wird zu begründen sein, warum ein erfolgreicher Sprachunterricht eine besondere, einsprachige Anwendungsphase nicht übergehen darf.

Weitere Bereiche

- Der Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache, d.h. als allgemeines Verständigungsmittel im Unterricht, ist phasenübergreifend. "Die Unterrichtssprache ist französisch oder englisch" lautete WENDTs (1898, S. 181) 2. Reformthese. Wort und Bedeutung werden nach FLAGSTAD (1913, S. 258, 313) für den Schüler auf natürliche Weise miteinander verbunden," wenn man die Fremdsprache bei dem Unterricht das notwendige praktische Bindeglied zwischen Lehrer und Schüler, sowohl in bezug auf den Unterrichtsstoff als auf alles, was sonst vorfallen mag, bilden läßt". Darum mißt er dem Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache besondere Bedeutung bei. Der Grundsatz, hier nach Möglichkeit die Fremdsprache zu verwenden, ist

seit der Reformbewegung nicht mehr bestritten worden.

- Der Bereich der Lernkontrolle und Leistungsmessung kann als besonderer Bereich des schulischen FU herausgehoben werden. "Lernen und Überprüfen sind Glieder eines Lernprozesses und beeinflussen sich" (INGENKAMP 1963, S. 125). Dennoch leuchtet ein, daß teaching und testing ihre Eigengesetzlichkeit haben. Das Prinzip der Einsprachigkeit kann nicht ohne weiteres in der gleichen Weise für das Lernen und Überprüfen in Anspruch genommen werden. Die Erörterung zweisprachiger Testformen ist hier ausgeklammert, weil diese am sinnvollsten innerhalb der Gesamtproblematik von Tests behandelt werden.

- Die Beschränkung auf den FU der Sekundarstufe I rechtfertigt es, die besondere Diskussion von Herübersetzung und Sprachvergleich sowie die von RÜLCKER (1969, S. 75 ff.) kritisierte einsprachige Interpretation anspruchsvoller Oberstufenlektüre auszuschließen. Der Sprachvergleich etwa anhand eines stilkundlichen Arbeitsheftes mit englischen und deutschen Originaltexten und ihren Übertragungen (SCHREY 1970) ist eindeutig der gymnasialen Oberstufe zugeordnet. Weniger klar liegt der Fall bei der Herübersetzung. Sie ist als mustergültige Übertragung zusammenhängender Texte in die Muttersprache wenigstens in den ersten Jahren des FU eine Randerscheinung.
  Funktion und Bedeutung der Herübersetzung wären jedoch im Rahmen einer Curriculumrevision, die den eigen- und fremdsprachlichen Unterricht in einen "Fachbereich Sprache" integriert, neu zu überdenken: eine Problematik, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

- Zu erwähnen ist noch ein umfangreicher, hier nicht weiter erörterter Problembereich: die kontrastive Linguistik. Dieser sich in jüngster Zeit kräftig entwickelnde Forschungszweig strebt den systematischen Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen auf allen Sprachebenen an; ein

besonderes Anwendungsgebiet dieser Disziplin ist das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache im FU. Schon FLAGSTAD (1913, S. 231 f.) hob die Notwendigkeit eines Sprachvergleichs als Grundlage für die grammatische Progression des FU hervor. Der FU müsse nicht nur seinen "Ausgangspunkt in der betreffenden Sprache selbst nehmen", sondern berücksichtigen, "daß die Schwierigkeiten der fremden Ausdrucksgestaltung vor allem in dem Verhältnis derselben zu der muttersprachlichen liegen." In diesem Sinne ist auch der Satz zu verstehen, daß der FU so viele Methoden habe, als es Muttersprachen gebe (GUTHRIE 1914, S. 25). Die Ergebnisse der kontrastiven Linguistik sind jedoch vor allem für die linguistische Aufbereitung des Lehrmaterials unentbehrlich; sie hat es folglich mit der inhaltlichen Seite des FU zu tun, mit dem, was gelernt und geübt wird, während das Prinzip der Einsprachigkeit auf das Wie des Lernens und Übens Bezug nimmt. Diese Verschiedenheit der Sichtweise erlaubt, auf eine Diskussion von Forschungsergebnissen der kontrastiven Linguistik weitgehend zu verzichten.[8]

Zusammenfassung

In einem knappen Überblick wurden verschiedene Phasen und Bereiche des Unterrichts benannt, auf die die Forderung nach Einsprachigkeit zielt. Dabei schälten sich als Kernbereich der Untersuchung die Semantisierung in der Darbietungsphase und das Problem ein- und zweisprachiger Übungsformen in der anschließenden Übungsphase heraus.

4. Forschungslage und Untersuchungsmethode

Über das Prinzip der Einsprachigkeit gibt es fast ebenso viele Meinungen wie publizierende Fachdidaktiker. Das breite Meinungsspektrum zeigt an, daß weit mehr behauptet als bewiesen wird und auch in Grundfragen noch keine Klarheit erzielt worden ist. Für LORENZEN (1972, S. 28) bedeutet die didaktische Kategorie des "Fundamentalen" auf das Schulfach Englisch bezogen "die einsprachige Durchführung des Englischunterrichts". Ihre Konzeption "beruht auf der alles beherrschenden fremdsprachenlernpsychologischen Grundkonzeption, daß der Aufbau englischer Denk- und Sprachmuster möglichst störungsfrei erfolgt" (S. 155). Störfaktor ist hier die Muttersprache. Andere Hauptschuldidaktiker wie GUTSCHOW (1965), GÖHRUM (1968), CLADDER (1968) und DIGESER (1969) treten bei unterschiedlicher Nuancierung ebenfalls für eine sehr weitgehende Einsprachigkeit des Unterrichts ein. Unterschiede bestehen etwa in der Art, wie gelegentliche Übersetzungsübungen begründet werden. GUTSCHOW (S. 66) macht dafür "lebenspraktische Bedürfnisse" geltend, während CLADDER (S. 148) neben diesen Nützlichkeitserwägungen ein weiteres Positivum für die Übersetzung anführt: Sie zwinge den Schüler "zu eindeutigen und klaren Entscheidungen, bei denen es nur beschränkte Auswahlmöglichkeiten" gebe. "Sie sollte daher im Unterricht der Fortgeschrittenen nicht fehlen". NICKEL (1970, S. 7) ist der Auffassung, daß über den didaktischen Wert der Übersetzung "noch lange nicht das letzte Wort ... gesprochen sein dürfte", und so nimmt es nicht wunder, wenn auch klare Gegenpositionen zum Prinzip der Einsprachigkeit vertreten werden, z. B. von CATFORD (1967, S. 140 ff.): "It is not translation in itself which is dangerous, but the misuse of translation, or the use of bad translation. The main defect of the old and discredited 'Grammar-translation' method was not that it used translation, but that it used it badly". Er sieht eine dreifache

Verwendung vor:
1) "the initial presentation of meanings
2) the consolidation of learning by translation exercises
3) the testing of progress".
Diese Auffassung trifft auf heftigen Widerspruch: "We should like above all to refute a fundamental assertion made by Mr. Catford according to which it is not translation in itself which is dangerous ... We reply that on the contrary great harm is being done by presenting the meaning through translation to beginners .... It would be well if the linguists would help the language teachers to win once and for all the battle against outdated pedagogy, instead of compromising thirty years of endeavour (!)"
(GIRARD 1967, S. 151). Das Zitat kennzeichnet das Klima, in dem Meinungsverschiedenheiten über das Prinzip der Einsprachigkeit bzw. die Übersetzung zuweilen ausgetragen werden.
Weitere Stimmen aus verschiedenen Ländern zur Übersetzung in die Fremdsprache:
LYNGBYE (1960, S. 120), Dänemark: "Das Übersetzen ist ein Zeitverlust, der dem schnellen Erlernen und der Lust am Erlernen gegenwirkt". Dagegen LORIAN (1966, S. 16), Israel: "Un thème de trois à cinq propositions relativement simples me parait plus efficace qu'un exercice de dix phrases à trous".
HARTMANN & STORK (1964, S. 75), England: "Translation exercises are justified only in the training of translators, where they have a future as a main function ... If, however, fluency, proficiency, and mastery in the oral use of the foreign language are to be achieved, translation is an unsatisfactory teaching method".
Dagegen MARTY (1966, S. 115), USA: "In our French course, we use the three techniques (1. picture drills, 2. transformation drills, 3. English-French translation, W.B.), but I can say without shame or fear of ridicule that the translation technique is the most frequently used".

Bei einem in französischen Unterrichtslinien verankerten Standardverfahren bildet die Übersetzung in die Muttersprache den Abschluß einer sonst einsprachigen Texteinführung: "La classe est avant tout, et à chacune de ses étapes (interrogation sur la leçon du jour - enseignement ou révision du vocabulaire initial - exploration en commun d'un texte nouveau - traduction française finale) un exercice permanent d'expression orale limpide et construite"(INSTRUCTION 1950). Der Amerikaner BROOKS (1960, S. 52) dagegen verurteilt die zweisprachige Vokabelgleichung und die Herübersetzung: "What the learner must not do may be summarised as follows: (a) he must not speak English, (b) he must not learn lists of English-foreign equivalents, and (c) he must not translate from the foreign language into English".
ALHINC (1970, S. 2) verteidigt die zweisprachige Vokabelgleichung mit der Frage: "Et puis, soyons honêtes, n'avons-nous pas, nous autres linguistes, utilisé, pour la plupart, la Liste de Vocabulaire, puisqu'il faut l'appeler par son nom, afin de vérifier ou accroitre rapidement nos disponibilités lexicales?" Dagegen DOYE (1971, S. 71): "Es besteht in der Wissenschaft indessen kein Zweifel darüber, daß sie einen Irrweg darstellt, da sie im Widerspruch zu fundamentalen linguistischen und psychologischen Erkenntnissen steht".

Gegensätzliche Auffassungen bestehen auch über die Semantisierung in der Darbietungsphase. ALEXANDER (1968, S. XVI): "It is vital to communicate the meaning of the dialogue audio-visually ... Translation into the mother tongue should be used as a last resort only".
Dagegen RIVERS (1968, S. 40): "Contrary to direct-method practice, in audio-lingual materials versions of the foreign-language dialogues are supplied in the native language".
Abschließend zwei kritische Stellungnahmen zum Prinzip der Einsprachigkeit aus Indien und Polen:

GREEN (1970, S. 219): "What many people in India call the Direct Method has on the whole been a failure there, and teachers are rightly sceptical of methods involving complete exclusion of the vernacular".
GRUCZA (1970, S. 50): "Es ist heute schon genügend klar, daß das Übersetzen gewisse Funktionen im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen hat. Zunächst ist dabei auf die Semantisierungsrolle zu verweisen. Es bleibt aber eine ganze Reihe von noch unbeantworteten Fragen... Die Frage bedarf also weiterer Forschungen".

Die einander widersprechenden Aussagen ließen sich ohne weiteres vermehren, doch zeigt die dargestellte Meinungsvielfalt zur Genüge an, daß die mit dem Prinzip der Einsprachigkeit zusammenhängenden Fragen noch nicht gelöst sind. Die Situation scheint nicht grundsätzlich von der um die Jahrhundertwende verschieden zu sein, als W. MÜNCH angesichts des Hin und Her im Methodenstreit schließlich die Losung ausgab: "Erlaubt ist, was gelingt" (zit. bei BREYMANN-STEIN-MÜLLER IV, S. 32). Ein Unterschied besteht wohl darin, daß heute - in der Theorie - die Befürworter des Übersetzens in der Defensive sind. So erklärt sich der wohlmeinende Ratschlag eines kanadischen Linguisten, daß der Lehrer, der im FU die Muttersprache angemessen einsetze, keine Schuldgefühle zu entwickeln brauche (!).[9] Waren vormals die Vertreter der direkten Methode beweispflichtig, weil sie die bestehende Ordnung des FU von der Lernorganisation bis hin zu den Lerninhalten und -zielen angriffen, so sind es heute eher die Befürworter einer eingeschränkten Einsprachigkeit, die sich gegen scheinbar "Bewährtes" wenden.

Die vorliegende Arbeit will die aufgetretenen Widersprüche zum Gegenstand einer umfassenden Untersuchung machen und damit zur Klärung im noch andauernden Methodenstreit beitragen. Die umfangreiche Literatur, die sich zum Thema Einsprachigkeit angesammelt hat, geht mehr in die Breite

als in die Tiefe. Sie wird z. T. durch drei Fehlhaltungen charakterisiert, die schon LAY (1906 a, 1910) der Didaktik zum Vorwurf machte.

Die erste umschreibt er mit dem kantischen Begriff des "rohen Empirismus", indem individuell Erfahrenes oder auch Typenhaftes als allgemeingültig hingestellt wird. Die Didaktik kranke außerdem an "blindgläubiger Dogmatik" oder "müßiger Spekulation", die sich darin äußere, daß man methodische Einzelforderungen aus allgemeinen philosophischen Sätzen zuverlässig abzuleiten glaube. Drittens sei "rechthaberische Dialektik" in der Didaktik beliebt und verbreitet (1906 a, S. 99). Aufgrund dieser Fehlhaltungen ist nach LAY nur ein recht "kümmerlicher Fortschritt" bei der Didaktik zu verzeichnen, und zumeist verdanke sie ihn nicht sich selbst, sondern zugehörigen Fachwissenschaften (1910, S. 54). Denn selbst, wenn eine richtige didaktische Maßnahme "ahnend gefunden" worden sei, so begegne sie bei den unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen und Erfahrungshorizonten der Lehrer stets dem Zweifel und dem Widerspruch: "Sie kann sich nicht zur allgemeinen Anerkennung durchringen, weil sie nicht objektiv bewiesen ist" (1906, S. 101). Die bedauerliche Folge dieses Zustandes sei, daß bei den vielfältigen Widersprüchen der pädagogischen Meinungen und Lehrverfahren das pädagogische Gewissen abstumpfe. Denn der Praktiker verzichte bald darauf, die Pädagogik zu befragen und folge nur noch der eigenen, zufälligen und begrenzten Erfahrung (1906, S. 110).

Die vorliegende Untersuchung will diese drei Fehlhaltungen vermeiden. Hierbei kommt ihr die notwendige Blickbeschränkung auf das rein Methodische entgegen. Zwar gilt auch für den FU die im Didaktikmodell der Berliner Schule aufgewiesene Interdependenz der vier "Entscheidungsfelder" Intentionalität, Thematik, Methodik und Medienwahl sowie die Abhängigkeit von anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen. Es gibt jedoch eine "Spezifik der Spracherlernung" (ZABROCKI 1970, S. 16), eine besondere, fachimmanente Gesetz-

lichkeit des FU, die diesen von anderen Schulfächern deutlich abhebt. Denn hier sollen nicht einfach Informationen aufgenommen und verarbeitet, sondern es soll ein neues Informationssystem selbst, ein Nachrichtenträger, aufgebaut werden. Darum ist der FU in besonderer Weise gegenstandsabhängig. Ist einmal die Entscheidung über das Unterrichtsziel - hier die mündlichen Kommunikationsfertigkeiten - gefallen, "so bestimmt die Sprache in ihrer Eigensystematik fast alles weitere" (HÜLLEN 1971, S. 21). Die partikuläre Fragestellung, die auf die Unterrichtsmethode zentriert ist und nicht das Ganze der FD in den Blick nimmt, scheint durch die ausgeprägte sachimmanente Logik des Lehrfaches Fremdsprache gerechtfertigt. Übergreifende Ziel- und Wertfragen der Didaktik wirken deshalb im geringeren Maße auf die Sprachlehrmethodik ein und sollen hier ausgeklammert werden. So sollte im Rahmen der Einsprachigkeitsproblematik nicht erörtert werden, ob bestimmte Lehrtechniken bzw. vom Schüler geforderte Arbeitsformen mehr Möglichkeiten der Selbstbestimmung eröffnen als andere. Es gilt, aus dem Gebiet der FD einen Teilzusammenhang auszugliedern, in dem theoretisches Wissen in zweckrationales Handeln umgesetzt werden kann. "Zweckrationales Handeln verwirklicht definierte Ziele unter gegebenen Bedingungen" (HABERMAS 1971, S. 62). Damit wird zum entscheidenden Kriterium der Unterrichtsmethode, ob sie effektives Lernen ermöglicht. Es geht darum, wie das vorweggenommene Ziel "möglichst perfekt in möglichst ökonomischer Weise mit möglichst geringen negativen Nebenwirkungen" erreicht wird (FLECHSIG 1970, S. 251). Theoretisch ist zwar eine endgültige Klärung der Einsprachigkeitsproblematik nicht möglich, da Methode als zweckrationales Optimum von historischen, daher stets wandelbaren Bedingungen abhängt. Dennoch können "allgemeingültige" Antworten im Hinblick auf die Präferenz einzelner Lehrtechniken unter - grob definierten - klassischen Bedingungen des Schulunterrichts erwartet werden, wenn die überragende Bedeutung "allgemeingültiger" psycholinguistischer Faktoren gesichert werden kann.

Im Idealfall wäre eine (Sprachlehr-)Methode "der streng gesetzmäßige, notwendige Weg, der zu dem klar gedachten Ziel hinführt" (REIN 1906, S. 213). FLITNER (1960, S. 21) versteht dagegen unter Methode das "Ganze von Einwirkungen, Hilfen und Maßregeln", die in einem Erziehungssystem gefordert sind. Diese anspruchslosere Definition entspricht eher dem derzeitigen Forschungsstand. Denn bevor der Blick auf ein alle Einzelmaßnahmen integrierendes Gesamtverfahren gelenkt werden kann, müssen erst umgrenzte Lehrtechniken als die Bausteine der Methode beschrieben und analysiert werden. Auch eine theoriegewinnende und theorieprüfende Untersuchung zum Prinzip der Einsprachigkeit muß an Einzeltechniken ansetzen, die nach den dargestellten Unterrichtsphasen und -bereichen aufzuschlüsseln sind. Zu überprüfen ist demnach die Berechtigung (1) muttersprachlicher Semantisierungstechniken bei der Erstbegegnung mit fremdsprachlichen Texten, (2) verschiedener Übungsformen des Übersetzens, (3) ein- oder zweisprachiger Vokabellisten, wobei es sich hier mehr um eine Lerntechnik als eine Lehrtechnik handelt. Zusammenfassend gilt es, den Geltungsbereich des Prinzips der Einsprachigkeit neu abzustecken und zu begründen.

Der Anschluß an die wissenschaftsmethodische Haltung LAYs legt nahe, die Klärung der anstehenden Fragen mit Hilfe objektiver empirischer Forschungsmethoden voranzutreiben. Entsprechend wird der Beitrag empirischer Forschung sowohl im historischen als auch im systematischen Teil ausgiebig gewürdigt. Dabei wird aber deutlich, wie sehr es zunächst einer Aufschlüsselung der Problematik, einer Sammlung und Sichtung bereits vorliegender, doch z. T. wenig beachteter Ergebnisse und Argumente und eines Weiterdenkens schon beschrittener Lösungswege bedarf. Dies kann jedoch nur auf dem Wege hermeneutischer Auslegung geschehen. Das hier geübte kritische Verstehen, das, wie RÖHRS (1968, S. 43) fordert, "die Reflexion über den Verstehensakt und seine Motivation einschließt", ist mit einer phänomenologischen Betrachtungs-

weise verbunden, die in ständiger Auseinandersetzung mit der - erlebten bzw. durch Lehrwerke historisch dokumentierten - Unterrichtswirklichkeit steht. Die historische Aufarbeitung des Problems erwies sich dabei ebenso umfangreich wie unumgänglich.
Gerade im Bereich der FD fehlt heute weithin das Wissen um die geschichtlichen Voraussetzungen und das Bewußtsein der eigenen Tradition.[10] Wo man sich nicht in einem bloßen Praktizismus erschöpft und vorgängige Literatur berücksichtigt, beschränkt man sich auf die Arbeiten der letzten zwanzig Jahre. Beispiele sind die Gesamtdarstellungen zum Englischunterricht an Hauptschulen von GUTSCHOW (1968) und LORENZEN (1972), die die Geschichte nur summarisch behandeln. Das Wissen um die Anstrengungen, die namentlich zwischen 1880 und 1930 unternommen wurden, um die FD auf sichere Grundlagen zu stellen, ist weithin geschwunden. Einmal erarbeitete Lösungen dürfen jedoch nicht vergessen werden, auch wenn sie neu interpretiert oder modifiziert werden müssen. So ist das Thema der Einsprachigkeit zunächst historisch aufzuarbeiten, wobei jedoch die Geschichte nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern auf den heutigen Horizont ausgelegt wird. Der Versuch, die Problematik der Einsprachigkeit historisch zu entfalten, ist keine Fluchtreaktion, sondern ergibt sich notwendig aus dem derzeitigen Stand der FD.

Die Anlage des systematischen Teils beruht auf der Auffassung, daß eine Theorie der Spracherlernung, in die das Prinzip der Einsprachigkeit einzuordnen ist, hauptsächlich linguistische und psychologische Daten verarbeiten muß. Dabei wird sich herausstellen, daß die Geschichte gerade auf psychologischem Gebiet wichtige Vorleistungen erbracht hat. Zu einer Zeit, in der noch relativ enge Beziehungen zwischen Psychologie und FD bestanden, galt es als ausgemacht, "daß in Zukunft nur eine genaue Umschreibung der gesicherten Bestände in der Pädagogik, Psychologie, Sprachpsychologie, Sprachwissenschaft (mit allen ihren Nachbargebieten und

Hilfsdisziplinen) und eine strenge Ableitung der methodischen Lehren aus diesem Material auf den Namen einer Methodik werde Anspruch erheben können" (KARPF 1922, S. 151). Diese Erkenntnis blieb jedoch lange Zeit Programm, so daß auch heute noch die FD überwiegend eine linguistische Didaktik ist. Erst in jüngster Zeit wird versucht, dieses Ungleichgewicht zu beheben und eine autonome FD zu begründen, die gleichermaßen Erkenntnisse und Befunde der Psychologie und der Linguistik als ihr theoretisch vorgeordnete Wissenschaften integriert (vgl. HEUER 1968 a, 1970 a).

Weitere Kapitel behandeln das Prinzip der Einsprachigkeit vom Standpunkt der empirischen Unterrichtsforschung aus, die in der deutschen FD "noch weitgehend ein Postulat" ist (SAUER 1968, S. 203). Wenn Th. WILHELM (1970, S. 367) von der Pädagogik sagt, sie brauche sich um ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft nicht zu sorgen, denn die "erschreckende Unerforschtheit des Erziehungsgeschehens selbst" unterstreiche hinreichend die Notwendigkeit der Erziehungswissenschaften, so wird diese Aussage im Hinblick auf den Teilbereich FU konkretisiert. In dieser Arbeit wird versucht, die Fragen soweit voranzutreiben, daß einzelne empirisch überprüfbare Forschungshypothesen gestellt und sinnvoll eingeordnet werden können.

So wird anhand der Erörterung des Prinzips der Einsprachigkeit die wissenschaftliche Situation der FD verdeutlicht. Eine historische Bestandsaufnahme, die linguistischen und psychologischen Grundlagen und der Ertrag der experimentellen Didaktik sollen in ihrer Bedeutung für ein unterrichtsmethodisches Problem im besonderen und für die FD im allgemeinen sichtbar werden. Außerdem wird ein breiter Raum der Darstellung überkommener und moderner Unterrichtspraxis zugestanden und die FD damit als praktische Wissenschaft charakterisiert. Das Problem der Einsprachigkeit soll auf diese Weise von verschiedenen Seiten her eingekreist und

eine Grundlage für weitere Forschungen geschaffen werden. Hier kann nur ein Zwischenergebnis vorgelegt werden, das im Sinne einer - wie ich glaube heilsamen - Entdogmatisierung methodischer Möglichkeiten wirken könnte, ist doch von allen Dogmatismen der methodische "der ärgerlichste und unfruchtbarste" (HEIMANN 1970, S. 132).

HISTORISCHER TEIL

I. DIE FREMDSPRACHENDIDAKTIK VON 1880 BIS 1930

Vorbemerkung

Der FU hat eine lange Tradition. KELLY (1969 a) spricht im Titel seines Buches von 25 Jahrhunderten Sprachunterricht. Von der FD jedoch gilt, was EBBINGHAUS über die Psychologie sagte: sie hat eine lange Vergangenheit, aber nur eine kurze Geschichte. Setzt man die exakte Psychologie und Sprachwissenschaft als notwendige Grundlage voraus, so hat sich eine wissenschaftliche FD erst mit der neusprachlichen Reformbewegung ausbilden können.[11] Denn diese steht im engsten Zusammenhang mit der Neubegründung der Sprachwissenschaft "im Zeichen der Naturwissenschaft" (ARENS 1969, S. 277) einerseits und der Entwicklung der experimentellen Psychologie, vornehmlich der Gedächtnis- bzw. Lernpsychologie andererseits. So werden die großen sprachwissenschaftlichen und sprachpsychologischen Schriften der Zeit (vor allem STEINTHAL, LAZARUS, PAUL und WUNDT) von der FD ebenso ausgewertet wie die Gedächtnis- und Lernforschung (vor allem G.E. MÜLLER und MEUMANN), um auf diese Weise sichere Grundlagen zu gewinnen. In diesem Sinne war die Reform "der gemäße Ausdruck der modernen wissenschaftlichen Geistesrichtung; daher ihr Erfolg" (OLBRICH 1919, S. 74). Für TITONE (1968, S. 48) ist SWEETs The Practical Study of Languages (1899) "the first comprehensive, systematic treatise on the methodology of foreign language teaching". Deshalb kann

unsere problemgeschichtliche Darstellung unbeschadet der Tatsache, daß manche zu dieser Zeit und noch später propagierte Lehrmeinungen und -techniken ihre Vorläufer hatten, von der neusprachlichen Reformdiskussion ausgehen.[12]

Die fremdsprachendidaktische Literatur zwischen 1880 und 1930 wird - stets im Hinblick auf das Problem der Einsprachigkeit - nach vier Seiten hin gekennzeichnet. Das Verhältnis von Muttersprache und Fremdsprache im Unterricht wird zunächst als Ergebnis einer didaktisch-methodischen Reflexion dargestellt, die sich unmittelbar aus der Praxis herleitet und zu ihr zurückführt. Dazu wird exemplarisch die Schrift von BÜTTNER (1910) untersucht, die - zuerst als Aufsatzfolge (1907) erschienen - am Ausklang der Reformbewegung steht und eine Reihe der Argumente für und wider aus der Reformdiskussion aufgreift.[13] Seine Schrift wird beim Erscheinen positiv rezensiert und wird später von GLAUNING (1910, S. 34, 39, 72), FLAGSTAD (1913, S. 190f.), KIRSTEN (1920, S. 116, 120) sowie in den großen Gesamtdarstellungen von ARONSTEIN (I, S. 94, II, S. 78) und OTTO (1925, S. 248) zustimmend zitiert.[14] Der von BÜTTNER erarbeitete Standpunkt der gemäßigten Reform ist darüber hinaus lange Zeit "modern" geblieben, denn in diese Richtung hat sich auch die FD nach 1945 zunächst entwickelt.

Es ist zu zeigen, zu welcher Lösung in der Einsprachigkeitsproblematik ein aufgeschlossener, reformwilliger Lehrer aufgrund kritisch analysierter Erfahrung und praktischer Vernunft gelangt. Andeutungsweise werden Mängel und Vorzüge systematisierter Erfahrungen sichtbar, die einen großen Teil der fremdsprachendidaktischen Literatur bis heute ausmachen.

Im zweiten Kapitel werden Arbeiten ausgewertet, in denen fremdsprachendidaktische Probleme von der Psychologie her gelöst werden sollen. Schon HERBART (1835, S. 5) hatte mehrfach betont, daß die Pädagogik aus Ethik und Psychologie als

zugehörigen Grund- oder Hilfswissenschaften wesentliche Erkenntnisse ableiten müsse: "Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie, jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse". Erst mit der Emanzipation einer experimentellen Psychologie von der Philosophie wird es möglich, neusprachliche Methodenprobleme auf der Grundlage psychologischer Erkenntnisse zu präzisieren und zu differenzieren. Mehr noch als die Lern- bzw. Gedächtnispsychologie sind es die Sprachpsychologie und der alles überragende Einfluß von WUNDT (bes. bei EGGERT 1904; 1911), die sich in den Schriften zum Methodenstreit widerspiegeln. Neben ihm sind Th. ZIEHEN (bei GANZMANN 1902), N. ACH, F. KRÜGER (bei KAPPERT 1915), K. MARBE (bei WARTENSLEBEN 1910; SCHOLTKOVSKA 1925), G.E. MÜLLER (bei SCHLÜTER 1914), HÖFFDING (bei FLAGSTAD 1913) sowie E. MEUMANN, A. MESSER und W. STERN zu nennen, die selbst zu Fragen des FU Stellung nehmen. Angesichts der Tatsache, daß die FD nach dem 2. Weltkrieg nach langer, einseitiger Anlehnung an die Linguistik erst in jüngster Zeit wieder verstärkt die Ergebnisse psychologischer Forschung aufnimmt, ist die hier konstatierte frühe Bemühung um eine psychologische Grundlegung des FU überraschend. Allerdings gehen die Impulse zur experimentellen Überprüfung unterrichtsmethodischer Probleme nicht von der FD, sondern von der Psychologie aus.

Die ersten Ansätze einer eigenständigen experimentellen Didaktik bilden den Gegenstand des folgenden Kapitels, das im Zeichen von W.A. LAY und E. MEUMANN steht. Sie legen das Fundament zu einer experimentellen Didaktik. Da es bis 1930 noch nicht zu nennenswerten neusprachlichen Unterrichtsexperimenten kommt, weist dieses Kapitel stärker Bezüge der FD zur allgemeinen Didaktik und zur Entwicklung der empirischen Pädagogik auf und berührt das Prinzip der Einsprachigkeit nur mittelbar.

Das Problem der Einsprachigkeit und die sinnvolle Verwendung der Muttersprache stehen bei der Betrachtung von E. OTTOs Methodik und Didaktik (1925) wieder im Mittelpunkt. Dieses Werk, das auf einem breiten sprachwissenschaftlichen und sprachpsychologischen Fundament aufbaut, wird als Markstein in der Entwicklung einer wissenschaftlichen FD gewertet. Damit hat die Darstellung der Einsprachigkeitsproblematik den Weg von der reflektierten Praxis bis zur linguistischen und psychologischen Durchdringung zurückgelegt.[15]

Bei dem gewählten problemgeschichtlichen Ansatz liegt der Schwerpunkt zunächst bei den deutschen Beiträgen, doch werden häufig Verbindungslinien zu H.E. PALMER, dem großen Klassiker der FD in England, gezogen. An einigen Stellen, an denen es vorteilhaft erschien, frühe Forschungsansätze bis in die Gegenwart zu verfolgen, wird besonders die amerikanische Literatur berücksichtigt.

1. Fremdsprachendidaktik als reflektierte Praxis: BÜTTNERs Überlegungen zur Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

1.1 Muttersprachlich geprägtes Auffassen und Denken

Für BÜTTNER (1910) besteht der wesentliche Unterschied zwischen alter und neuer Sprachlehrmethode darin, daß wie bei "jener das Übersetzen so bei dieser das Sprechen der zu erlernenden Sprache das Hauptmittel der Sprachaneignung" ist (S. 45). Er verteidigt das Anliegen der Reform gegen die einsetzende Reaktion, die damit argumentiert, daß alles Sprechen und Verstehen fremder Sprache im Grunde ein Übersetzen sei. Es gelingt ihm, dieses Argument zu widerlegen, indem er das Problem aufspaltet. Zuerst stellt er die Frage nach der Möglichkeit des Denkens in der fremden Sprache, d.h. der direkten Verknüpfung fremdsprachlicher Vokabeln

und Ausdrücke mit den Gegenständen bzw. Vorstellungen unter Ausschaltung der Muttersprache. Beobachtungen aus dem Unterricht und dem Alltag sowie die Methode der Introspektion liefern ihm untrügliche Hinweise, um diese Frage zu bejahen. Demgegenüber seien die Gegner für ihre Behauptung, daß stets ein "blitzschnelles" Übersetzen stattfinde, bisher jeglichen Beweis schuldig geblieben. Denn man hat schon fremdsprachlich gedacht, wie BÜTTNER richtig vermerkt, wenn man auf eine einfache Frage spontan "yes" entgegnet, ohne dazu das deutsche "ja" assoziiert zu haben. Mit der Bejahung der Möglichkeit unvermittelten Reagierens in der Fremdsprache, die später u.a. von BELYAYEV (1963, S. 57ff.) experimentell bestätigt wird, glaubt BÜTTNER die von der Reform eingeführten einsprachigen Übungen grundsätzlich theoretisch gerechtfertigt.

Jedoch stellt er noch die zweite Frage nach dem Zustandekommen der Fähigkeit, direkt, ohne Zwischenschaltung der Muttersprache, zu verstehen und zu sprechen. In diesem Fall widerspricht das Ergebnis seines Gedankengangsden Ansichten extremer Reformer: "Die direkte Verknüpfung zwischen fremdem Wort und Vorstellung ... tritt nur allmählich ein und ist Sache der Übung und Gewöhnung; das muttersprachliche Zwischenglied von vornherein auszuschalten, ist unmöglich (S. 22)."

Überlegungen zur Rolle der Muttersprache beim Aufbau der Begriffs- und Vorstellungswelt des Kindes verhelfen ihm zu dieser Einsicht. Die Erkenntnis eines engen Zusammenhangs ist nicht neu; so zitiert BÜTTNER u.a. G. KRÜGER: "Unsere Muttersprache hat sich von unserer zartesten Kindheit an durch tausend- ja millionenfache Wiederholung ihrer Formen so tief in unser Gedächtnis eingegraben, daß sie durch einen bloßen Willensakt nicht so abgestellt werden kann wie ein elektrischer Strom, den man unterbricht ...

Soviel ist sicher, daß von frühester Jugend an sich die Beziehungen und Wendungen unserer Muttersprache mit unseren Eindrücken, Gefühlen, Begehrungen und Gedankenketten aufs engste vergesellschaften, so daß sie mindestens mitschwingen, mittönen." (S. 7)[16]

So kann BÜTTNER die unkritische Analogie zur Erlernung der Muttersprache verwerfen: "Das Wesentliche bei der Erlernung der Muttersprache ist ja gerade, daß das Kind noch keine andere Sprache kennt. Mit den Wörtern, die es lernt, lernt es auch die Dinge erst wirklich kennen, schafft es sich erst in seinem Geiste die Formulierungen der Begriffe, und in eins verschmolzen treten Wort und Begriff in sein Bewußtsein ein. Daß dieser Vorgang nur einmal im Leben des Menschen sich vollziehen und sich nicht wiederholen kann, darüber sollte doch kein Zweifel möglich sein (S. 21)."

Inzwischen ist immer mehr Material über die Sprachentwicklung beim Kind gesammelt worden, mit dem belegt wird, wie sich Sprache und Vorstellungswelt des Kindes miteinander und aneinander entwickeln: "Dem heranwachsenden Kind, das eine Sprache erlernt, prägt sich das 'Weltbild' der Muttersprache so tief ein, daß es nie mehr davon loskommt" (SALBER 1959, S. 461). Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ist diese These neuerdings wieder von TARNOCZI (1969) und APELT (1971) hervorgehoben worden: "Mit dem Erlernen der Muttersprache entwickelt sich gleichzeitig das Denken. Sprache und Denken bilden die unlösbare dialektische Einheit auf der Basis des muttersprachlichen Spurensystems, so daß bei Beginn des Fremdsprachenunterrichts bereits nicht nur eine umfassende Spracherfahrung, sondern auch umfassende Denkerfahrung im muttersprachigen Gesellschafts- und Kulturbereich vorliegt". Es sei töricht, zu erwarten, das Kind könne beim Erwerb der Zweitsprache noch einmal von vorne anfangen, gewissermaßen voraussetzungslos, "auf der Grundlage einer Art tabula rasa" (APELT, S. 148).

Das Kind könne nicht noch einmal "von einem Nullpunkt aus starten"; die direkte Methode nähre die Illusion eines "Begriffs- und Sprachvakuums", in das die Fremdsprache hineinstoßen könne (TARNOCZI, S. 329 f.). TARNOCZI stellt als "unwiderlegbare Tatsache" hin: "Der junge Mensch lernt die Welt zusammen mit der gelernten Sprache kennen. Der erwachsene Mensch, sei er Mittelschüler, Student oder Werktätiger, besitzt aber schon breite Begriffsfelder und verfügt über die dazu gehörenden Wortfelder ... Die Psychogenese des Menschen kann also im Leben nicht noch einmal wiederholt werden (S. 329)."

BÜTTNERs zentrale These, daß das Auffassen und Denken des Schulkindes muttersprachlich vermittelt sei, liefert den Erklärungshintergrund für seine Analyse des einsprachigen Anfangsunterrichts. Aufgrund der Tatsache, daß die außersprachliche Welt bereits durch muttersprachliche Kategorien vorgeordnet ist, so folgert BÜTTNER, kann von einer Ausschaltung der Muttersprache im strengen Sinne zunächst nicht die Rede sein. Dazu analysiert BÜTTNER zwei Formen der einsprachigen Bedeutungsvermittlung: den "Anschauungsunterricht" und die "fremdsprachliche Worterklärung" (S. 18 f).

Im Anschauungsunterricht unterscheidet BÜTTNER zwei Verfahren (die wir hier anhand eigener Beispiele darstellen):

I.a) 1. Der Lehrer zeigt auf einen Schirm bzw. ein entsprechendes Bild.
2. Der Schüler denkt sofort: Aha, ein Schirm.
3. Der Lehrer spricht vor: This is an umbrella. An umbrella.

Der zweite Schritt wird nicht einfach hypothetisch erschlossen, sondern ist oft direkt beobachtbar, - BÜTTNER führt diesen Gedanken nicht ganz aus - wenn die Schüler "laut" denken. Letzteres tritt häufig ein, wenn ein nicht ganz alltäglicher Gegenstand gezeigt

oder ein Gegenstand plötzlich mit einem gewissen Überraschungseffekt hervorgeholt wird. Aus dieser Erfahrung heraus ist nach BÜTTNER nun auch das umgekehrte Verfahren propagiert worden.

Ib) 1. Der Lehrer spricht: Mr. Hill takes his umbrella. What does he take? He takes his umbrella. Look here! This is an umbrella.
2. Der Lehrer zeigt den Schirm.
3. Der Schüler denkt: Ach so, Mr. Hill nimmt einen Schirm.

Dazu BÜTTNER: "Wenn dies Verfahren regelmäßig geübt wird, so befinden sich die Schüler bei jeder Nennung eines fremden Wortes in einer gewissen Spannung im Hinblick auf die Bedeutung des Wortes, und diese Spannung findet ihre naturgemäße Lösung darin, daß beim Vorzeigen des Gegenstandes das muttersprachliche Wort im Geiste gesprochen wird (S. 19)."

II. Daß sich auch bei fremdsprachlichen Worterklärungen das muttersprachliche Wort neben das fremde stellt, macht er an Beispielen wie dem folgenden deutlich:
"HE RESOLVED: he said to himself he would do it. A poor man can find no work, then he says to himself: I shall go to America; he resolves to go to America. Hier muß der Schüler einen Augenblick suchen, bis er die Bedeutung der Erklärung versteht; und man erkennt deutlich, daß das Ziel seines Suchens kein anderes sein kann als das muttersprachliche Wort". Und er fügt einen anderen, wichtigen Gedanken an: "Zugleich erkennt man aber auch, wie unerläßlich das muttersprachliche Wort ist: erst wenn der Schüler dieses gefunden hat, weiß er wirklich, welche Sache, Eigenschaft oder Tätigkeit gemeint ist (S. 21)".

BÜTTNER verstärkt seine Position, indem er auf SWEET (1899) und SALLWÜRK (1898) hinweist, die vor ihm die These vertraten, daß sich das muttersprachliche Wort anfangs nicht ausschließen lasse, "ob der Lehrer nun das heimische Wort brauche oder verschweige" (SALLWÜRK, S. 12). Auch später ist dieser Gedanke oft ausgesprochen worden - nicht nur von Methodikern, die dem Trend zur völligen Einsprachigkeit (als methodischer Forderung) skeptisch gegenübertraten. Die Identität der Argumentation tritt sehr klar bei MALIR & CICHA (1958, S. 236) zutage: "Die Anhänger der direkten Methode sehen den Weg zur Aneignung der Fremdsprache allzu geradlinig, wenn sie glauben, daß die vollständige Ausschaltung der Muttersprache und das übersetzungslose Verstehen und der übersetzungslose Ausdruck der Gedanken unmittelbar von Beginn des Unterrichts an möglich sind ... Das übersetzungslose Verstehen und der übersetzungslose Ausdruck der Gedanken werden nicht auf einmal, sondern allmählich erreicht, auf der Grundlage der Muttersprache..." Am nachdrücklichsten hat sich KAR (1959) geäußert: "Es ist also völlig unwahr, daß der Anschauungsunterricht die Muttersprache ausschaltet, daß die bloße Unterlassung der Erwähnung des muttersprachlichen Ko-Wortes genügt, um das Auftauchen desselben im Geiste des Schülers zu verhindern ... Die direkte Methode gründet sich auf die Illusion, daß man die Muttersprache totschweigen kann, daß es genügt, ihr das Auftreten im Lehrzimmer und Lehrbuch zu untersagen, um auch ihr Auftreten im Bewußtsein des Schülers zu verhindern (S. 26)". KAR prägte dafür das Wort von der "Ununterdrückbarkeit der Muttersprache". Die in jüngster Zeit von LÜBKE (1971) und RATTUNDE (1971) angefachte Diskussion vermag der Thematik keine neuen Perspektiven mehr abzugewinnen. In Unkenntnis der Methodendiskussion der Reformbewegung wird die Frage erneut aufgerollt, ob oder wie das muttersprachliche Wort ausgeschaltet werden könne. Im Grunde wird die Position BÜTTNERs vollauf bestätigt; jedoch schlägt LÜBKE für den Anschauungsunterricht ein drittes Verfahren vor: Der Lehrer zeigt <u>mehrere</u> Gegenstände einer Sachgruppe,

die die Schüler ausgiebig betrachten und dabei "nach muttersprachlichen Begriffen einordnen können". Dann erst greift er einen Gegenstand heraus und benennt ihn in der Fremdsprache. Zwar werde der muttersprachliche Begriff nicht ausgeschlossen, das Verfahren habe aber den Vorteil, daß nunmehr Gegenstand und fremde Bezeichnung "unmittelbar aufeinander bezogen" würden.

Diese Behauptung hat RATTUNDE (S. 575) widerlegt und außerdem die geringe methodische Praktikabilität des Verfahrens kritisiert.

1.2 Didaktisch-methodische Folgerungen: Die Stufen des Verstehens und der Aneignung

Welche unterrichtsmethodischen Konsequenzen ergeben sich aus den gewonnenen Einsichten?
Nach BÜTTNER ist die Einführung einsprachiger Arbeitsweisen nur schrittweise möglich. Sie sind eine Sache der Übung und Gewöhnung, da am Anfang - bewußt oder unbewußt - die Muttersprache hinzutrete.

Wie ist diese Auffassung mit der Feststellung zu vereinbaren, daß bei der Reform nicht mehr das Übersetzen, sondern das Sprechen der fremden Sprache "Hauptmittel der Sprachaneignung" geworden sei?
BÜTTNER gewinnt seinen Standpunkt aus einer grundlegenden methodischen Unterscheidung heraus, die der Aufspaltung der theoretischen Vorfrage entspricht, ob das Sprechen einer Fremdsprache stets ein Übersetzen enthalte. "Aneignung" ist bei ihm gerade jener Prozess der Gewöhnung, des Einübens und Einprägens, durch den die Wörter, Strukturen und Sätze zum festen Lernbesitz werden, der im Zentrum der Spracherlernung steht und in der Fremdsprache ablaufen muß. Denn dieses "Sicheinleben in den fremden Gebrauch" werde durch Übersetzen "auf Schritt und Tritt" gestört (S. 26).

Der Sprachaneignung sei aber die methodische Stufe des Verstehens vorgeordnet, sowohl bei der Grammatik wie bei den Vokabeln. Bei der Grammatik müsse das Wissen, das der Schüler zunächst über eine grammatische Erscheinung gewinnen muß, "in ein Können umgewandelt werden". Hierbei gehe es darum, sich von den muttersprachlichen Gewohnheiten zu lösen: deshalb sei hier das Übersetzen "das denkbar schlechteste Mittel". Hingegen lobt BÜTTNER die einsprachigen Übungsformen, die die Reform erst ausgebildet habe. Die "Vokabelfrage" löst er ähnlich, indem er die Bedeutungsvermittlung von dem Vokabellernen abtrennt. Bei jener kann, ja muß häufig die Muttersprache aushelfen; das Einprägen hingegen habe konsequent einsprachig zu geschehen.

Diese grundlegende Trennung von Verstehen und Aneignung erscheint bei HORNBY als Scheidung von identification (Sinnerfassung eines Wortes oder einer Struktur) und fusion (Einschmelzung in den vorhandenen Sprachbesitz).[17] Auch hier dient die Unterscheidung grundsätzlich dazu, die Rolle der Muttersprache im Unterricht zu bestimmen. Während die Verwendung der Muttersprache zur identification sinnvoll sein kann, kann sie die Aufgabe der fusion nur behindern. Für DIETRICH (1968) handelt es sich um Schlüsselbegriffe der Neusprachenmethodik, die bisher zu wenig beachtet wurden. "Zum guten Teil infolge mangelnder Klarheit in der Unterscheidung zwischen der unterrichtlichen Doppelaufgabe der identification und der fusion scheiterten Diskussion und Lösung des mehr als dreißigjährigen Methodenstreites, der von den Anhängern der 'Reformmethode' und den Vertretern der älteren 'grammatischen Methode' geführt wurde, bis er infolge des Ausbruchs des ersten Weltkrieges ohne ein bestimmtes Ergebnis sozusagen im Sande verlief (S. 66)". DIETRICH übersieht BÜTTNER, der diese Unterscheidung mit großer Klarheit und Entschiedenheit trifft. Weniger deutlich, doch im Sinne dieser Unterscheidung äußert sich auch FLAGSTAD (1913, S. 248), wenn er das Textver-

ständnis durch Übersetzen sichern will. Die Übersetzung betrachtet er aber nur als "Vorbereitung zum eigentlichen Gebrauch der Sprache, als eine vorläufige Bearbeitung des Übungsstoffes ...". Auch KAPPERT (1915) scheint dieser Gedanke richtig und wichtig: "Es ist zu scheiden zwischen dem Erlernen und dem Einprägen, m.a.W. zwischen erster Auffassung und den Übungen, die auf Verwendung in sprachlich sinnvollem Zusammenhang zielen und damit dauerndes Behalten und unmittelbares Verfügen zum Zweck haben" (S. 83; Hervorhebung W.B.). Nach einem Überblick über mögliche Erklärungsweisen kommt ARONSTEIN (I, 1926, S. 95) zu keinem anderen Ergebnis als BÜTTNER. Trotz aller Einwände erweist sich ihm das entsprechende muttersprachliche Wort als der beste Zugang zur Bedeutung. Doch dann fährt ARONSTEIN fort: "Aber die Übersetzung gibt eben nur den Zugang, nichts weiter, und man muß sich hüten, sich hiermit zu begnügen und nur eine mechanische Verknüpfung zweier Wortvorstellungen, von denen die eine die andere hervorruft, zu verlangen". Bei keinem ist jedoch die Unterscheidung unterrichtsmethodisch so klar herausgearbeitet wie bei BÜTTNER, wenn sich auch die begriffliche Kontrastierung von Verstehen und Aneignung noch weniger durchgesetzt hat als das Begriffspaar identification und fusion. Vielleicht hat BÜTTNER es versäumt, seine Unterscheidung in neue Begriffe einzukleiden, deren Prägnanz genügend Aufmerksamkeit auf sich gelenkt hätte.[18] Dennoch hat sein Ansatz fortgewirkt. Denn die Unterscheidung von Verstehen und Aneignung, die die fachmethodische Konkretisation sprachpsychologischer Erkenntnisse darstellt, ist in dem verwendeten dreiteiligen Phasenmodell des FU enthalten (vgl. Einleitung und Schlußkapitel).

1.21 Wortschatzvermittlung: Das Verstehen

Zunächst begründet BÜTTNER, warum bzw. in welchem Ausmaß die Übersetzung bei der Bedeutungsvermittlung verwendet werden muß. Bisher hatte er nur nachgewiesen, daß bei der ersten Bedeutungsvermittlung wohl in den meisten Fällen

die Muttersprache unterschwellig präsent ist. Daraus folgert nicht, daß das deutsche Wort auch genannt werden muß: warum sollte man nicht mit jener wünschenswerten "Freimachung" von der Muttersprache sofort beginnen?

BÜTTNER findet die Antwort, indem er die wichtigsten Hilfsmittel untersucht, mit denen die Einsprachigkeit verwirklicht werden sollte: einsprachige Wörterbücher und Lektüren mit einsprachigen Anmerkungen. Er stellt fest, daß zwar einsprachige französische und englische Wörterbücher in den Schulen in Gebrauch sind, daß es jedoch noch keine ausdrücklich für die Hand des Fremdsprachenschülers geschaffenen Wörterbücher gibt. Kein Zweifel, wie die Prüfung ausfallen muß: mit Erklärungen wie canard = oiseau palmipède, also ignotum per ignotius, läßt sich die Einsprachigkeit nicht verwirklichen. Aber auch die Lektüren halten BÜTTNERs mit Akribie betriebener Prüfung nicht stand. Dabei untersucht er nur die eindeutig als neusprachliche Reformausgaben deklarierten Schullektüren mit einsprachigen Erläuterungen. Auch hier gelingt ihm der Nachweis, daß die Bearbeiter den Anspruch, verständliche Erklärungen zu geben, die nicht neue sprachliche Schwierigkeiten schaffen, nicht in dem erforderlichen Maße einlösen können (BÜTTNER trägt eine Fülle von Beispielen für ungenügende Semantisierung zusammen, gibt jedoch keine Prozentzahlen über den Anteil unbefriedigender Worterklärungen an). Außerdem deuten widersprüchliche Aussagen aus ihrer Praxis für BÜTTNER auf Unsicherheit bei den Reformern hin, die an diesem Punkt ihren eigenen Forderungen nicht entsprechen können. BÜTTNER schließt daraus: "Die deutsche Übersetzung hat nicht als Notbehelf zu gelten, sondern als das eigentliche Mittel der Bedeutungsangabe für alle diejenigen Fälle, wo nicht eine einfache, natürliche und allen Schülern verständliche Erklärung die Hinzufügung des Deutschen überflüssig erscheinen läßt" (S. 101). BÜTTNER weiß natürlich, daß dem Lehrer im Unterricht mehr Möglichkeiten der Be-

deutungserklärung offen sind, als dies bei Anmerkungen zu Texten der Fall ist. Es kommt ihm aber darauf an, die muttersprachliche Bedeutungsangabe nicht nur als ultima ratio zuzulassen, sondern als ein "völlig einwandfreies Verfahren" (S. 98) hinzustellen, das man einsetzt, sobald Schwierigkeiten auftreten.

In diesem Zusammenhang, vor allem aber im Hinblick auf die spätere Diskussion des Prinzips der Einsprachigkeit, sind noch einige weitere Argumente erwähnenswert, die BÜTTNER kurz anreißt:

1) Den Einwand, daß sich die Bedeutungsinhalte der Wörter verschiedener Sprachen kaum völlig decken, hält BÜTTNER bei diesem Punkt im Spracherlernungsprozess für nicht stichhaltig. Den Überblick über die Bedeutungsbereiche einzelner Wörter, ihre Eingrenzung und Abgrenzung auch gegenüber anderen Wörtern der Fremdsprache, könne der Schüler doch nur allmählich gewinnen, er sei das Ergebnis einer Entwicklung. Auch könne der völlig einsprachige Unterricht die Bedeutungen nur schrittweise ausdifferenzieren. BÜTTNER unterscheidet eine Grundbedeutung, z.B. tête = Kopf, die als Ausgangspunkt für die Erschließung der Gesamtbedeutung eines Wortes dient. Letztere schließt auch tête als Spitze eines Heeres ein, wobei aber die Wendung à la tête d'une armée keiner deutschen Erklärung mehr bedarf.
2) In vielen Fällen bringe das deutsche Wort erst wirkliche Klarheit; vgl. das obige Beispiel der einsprachigen Erklärung von resolve und BÜTTNERs Kommentar.
3) BÜTTNER weist auf die Zeitersparnis hin: "Und sehr fraglich dünkt es mich und im einzelnen Falle sehr zu erwägen, ob all der kostbaren Zeit und Kraft, die gebraucht wird, um dem Schüler klarzumachen, was dieses oder jenes fremdsprachliche Wort bedeutet, auch ein einigermaßen entsprechender Gewinn gegenübersteht. In der Umgebung des muttersprachlichen Wortes liegt dieser Gewinn nicht, das haben wir gesehen" (S. 110).

4) Diese Zeitersparnis komme der eigentlichen Arbeit am Text zugute. Lange Worterklärungen lenkten auch inhaltlich von dem fremden Text ab.
5) BÜTTNER kommentiert die Behauptung eines bekannten Reformers (SCHWEITZER), daß sich auch Abstrakta ohne Zuhilfenahme der Muttersprache eindeutig erklären ließen, mit den Worten: "Er hätte sich vorsichtiger ausgedrückt, wenn er sich auf die Feststellung beschränkt hätte, daß er selbst dazu imstande ist" (S. 109). Die Methode muß also das Lehrgeschick des Durchschnittslehrers in Rechnung stellen, ein Argument, das im Methodenstreit immer wieder auftaucht.

1.22 Wortschatzvermittlung: Die Aneignung

Auf die Bedeutungsvermittlung beim ersten Auftreten der Vokabel folgt die Stufe der Aneignung mit einer anderen Funktion und einer dieser Funktion angepaßten Methodik. "Die Herstellung der direkten Verbindung zwischen fremdem Wort und Vorstellung ist demnach ein Vorgang, der von der Bedeutungsvermittlung ganz unabhängig ist; es ist ein Vorgang der Übung, der Gewöhnung, der erst einsetzt, nachdem der Lernende sich über die Bedeutung des Wortes klar geworden ist. Nicht Umgehung der Muttersprache, sondern Freimachung von derselben durch Übung und Gewöhnung ist also die Aufgabe" (S. 50). Damit tritt BÜTTNER dem Vokabellernen mittels der traditionellen zweisprachigen Wortgleichung kompromißlos entgegen. Er verwendet die wesentlichen Argumente, die nach ihm Vertreter der strengen Einsprachigkeit nur eben unterschiedslos gegen das zweisprachige Vokabellernen und die Bedeutungsvermittlung verwenden:
1) Es ist das Ziel, das fremde Wort im fremdsprachlichen Kontext verstehen und anwenden zu können. Das zweisprachige Einprägen zementiert hingegen die Bindung an das muttersprachliche Wort (Ausgangsargument);

2) das Auswendiglernen zweisprachiger Wortreihen begünstigt ein mechanisches, inhaltsleeres Assoziieren;
3) das Hin- und Herspringen zwischen fremder und heimischer Artikulation beim lauten Memorieren behindert die eigentümliche fremde Lautbildung.

BÜTTNER schlägt vor, die fremdsprachlichen Erklärungen für das Vokabellernen heranzuziehen. Da nun das Hauptaugenmerk nicht mehr darauf zu richten sei, daß der Sinn des neuen Wortes klar hervorspringe, solle man die Erklärungen hinfort so abfassen, daß sie sich besonders für das Einprägen eigneten, z.B. die Wörter in Sentenzen oder Sprichwörter einkleiden oder in typischen grammatischen Verbindungen zeigen.

1.3 BÜTTNER als Anhänger der Reform

Für ARONSTEIN (I, S. 94) gilt BÜTTNER als "orthodoxer Reformer", der allerdings "die Lehren der Reform als praktischer Schulmann geschickt auslegt". Diese Kennzeichnung macht stutzig: unserem heutigen Verständnis nach würde man BÜTTNER eher als "gemäßigten Reformer" denn als "konsequenten direkten Methodiker" einstufen (vgl. RÜLCKERs Tabelle, 1969, S. 18). Wenn BÜTTNER als orthodoxer Reformer gelten kann, so ist wohl aus zeitgenössischer Sicht orthodoxe Reform nicht einfach mit völliger Einsprachigkeit als einem pauschalen Unterrichtsprinzip gleichzusetzen. So erscheint auch WENDT bei RÜLCKER (1969, S. 18) in der Gruppe der "konsequenten direkten Methodiker", obwohl er in seinem berühmten Vortrag vor dem 8. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag 1898 in Wien weder auf gelegentliche Musterübersetzungen in die Muttersprache noch auf das Übersetzen in die Fremdsprache gänzlich verzichtet (WENDT 1898, S.182). Nicht anders steht es um VIETOR. Es scheint vergessen zu sein, daß er bei der Erarbeitung eines Lektionstextes das Übersetzen in die Muttersprache als völlig legitimes, ja wohl als das wichtigste Mittel der Sinnerhellung ansah.

So macht er folgenden Vorschlag für die Texteinführung: "In der Schule liest der Lehrer ein kurzes Lesestück so oft als nötig langsam und deutlich vor, wobei die Bücher der Schüler geschlossen sind. Er supplirt die deutsche Bedeutung der nicht etwa schon bekannten oder aus dem Zusammenhang sich ergebenden Wörter und überläßt die vollständige Übersetzung der natürlich wohl zu kontrollierenden Konkurrenz der Klasse. Dann erst öffnet diese die Bücher" (1882, S. 170). Mit dem viel zitierten Satz: "Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht" (S. 171), wendet er sich ausschließlich gegen die deutschen Übersetzungsstücke im Übungsteil der Lehrbücher.
VIETOR, WENDT und BÜTTNER wären nach dem heutigen Wortgebrauch besser als "vermittelnde" Methodiker zu betrachten, etwa im Sinne des methodischen Standpunktes von BORNEMANN (1954), SCHUBEL (1963) oder LEISINGER (1966), die einen weitgehend einsprachigen Unterricht fordern, ohne - unter gewissen Bedingungen - auf bestimmte Formen von Übersetzungsübungen zu verzichten. Hier ist offensichtlich ein Bedeutungswandel eingetreten, denn in den Jahren nach der Jahrhundertwende verbindet sich der Begriff "vermittelnde Methode" in der Praxis vielfach nur mit jener "Minimalreform" (RÜLCKER, S. 36), die an den neuen Ausgaben der Standardlehrbücher so deutlich abzulesen ist: sie unterscheiden sich von früheren Ausgaben lediglich durch die Vorschaltung eines phonetischen Kurses und den Einbau gelegentlicher "Sprechübungen". Auch diese fehlen oft "fast gänzlich", so klagt ein Anhänger der Reform. "In der Regel stellt die sogenannte vermittelnde Methode nichts anderes dar als das alte Übersetzungsverfahren. Es wird herüber- und hinübergesetzt von VI bis OI" (FASER 1924, S. 70). VIETOR hegt den Verdacht, das "Vermittelnde" und "Gemäßigte" sei leicht etwas "Mittelmäßiges" und weigert sich, den damaligen Kompromiß als definitiv anzusehen, wenn auch "die große Majorität der Neuphilologen Deutschlands" dahinterstehe (zit. bei BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 49).[19]

Die Geschichte hat VIETOR recht gegeben. Die vermittelnde Methode bedeutet heute etwas anderes, denn sie bezeichnet eine Praxis, die sich im Sinne des Reformstandpunktes verändert hat. Dieser Standpunkt - vertreten durch die drei prominentesten Reformer VIETOR, WENDT und WALTER - ist nicht mit einem radikalen, bruchlosen Prinzip der Einsprachigkeit gleichzusetzen. Das Beispiel zeigt, wie gefährlich es ist, Begriffe der Fremdsprachendidaktik ohne Kenntnis ihrer Geschichte zu verwenden.

1.4 Methodenkritische Anmerkung

BÜTTNER hält sich von jeder Polemik frei und kommt im allgemeinen ohne Berufung auf "Autoritäten" aus. Wo er auf Gleichgesinnte oder Vorgänger verweist, zeigt er ein sicheres Gespür für Qualität. Bezeichnend hierfür ist seine Übereinstimmung mit dem klassischen Werk SWEETs (1899).

BÜTTNERs Beitrag stellt sich als reflektierte Praxis dar und kann damit als typisches Beispiel für den größten Teil der fachdidaktischen Literatur von 1880 bis heute gelten. Seine Diskussion beruht auf gründlicher, jedoch unsystematischer Beobachtung - Fremd- und Selbstbeobachtung - und kritisch analysierter Erfahrung. Seine dreifache Analyse der einsprachigen Bedeutungserklärung im Anfangsunterricht wird sich sicherlich mit Erfahrungen anderer Lehrer decken. Genügt aber der common sense eines klug beobachtenden Praktikers?

Bedenken stellen sich in dreifacher Hinsicht ein. Zunächst geht der Praktiker doch immer nur von dem Unterricht aus, den er selbst praktiziert oder bei anderen beobachten kann. Auch wenn man die Kenntnis weiterer Darbietungs- und Übungsformen aus der Literatur voraussetzt, werden meist persönliche Erfahrungen verallgemeinert, ohne daß der Anspruch auf allgemeine Gültigkeit abgesichert wäre.

Damit hängt zusammen, daß die Reichweite der Aussagen in höchstem Maße unbestimmt ist. BÜTTNER fragt sich nicht, wie weit seine Argumentation trägt, ob etwa der allgemeine Satz von der psychischen Präsenz der Muttersprache bei der Erstvermittlung unbekannter Wörter für jeden konkreten Einzelfall standhält. Wie zwingend tritt die Muttersprache ins Bewußtsein? Lassen sich Bedingungen variieren, die das Auftauchen der Muttersprache beschleunigen oder verzögern?

Der Nur-Methodiker kümmert sich zu wenig um einen Erklärungszusammenhang, der die zugrunde liegenden psychischen Prozesse zergliedert, benennt und einordnet. BÜTTNERs theoretische Grundlegung ist zu generell.

Schließlich läßt BÜTTNER keinen Gedanken an eine empirische Verifizierung seiner Thesen, etwa durch den Leistungsvergleich von Schulklassen, aufkommen.

Damit begibt sich der Nur-Methodiker weitgehend der Möglichkeit, seinen Gegner zwingend zu überführen. Es bleibt abzuwarten, ob eine umfassendere wissenschaftliche Bemühung seinen Standpunkt bestätigen kann. Allerdings ist aus heutiger Sicht - im Hinblick auf die geringe Breitenwirkung der Reform und auf spätere Entwicklungen - BÜTTNERs realistischer Blick für die immer vom Durchschnitt bestimmten Möglichkeiten der Praxis hoch einzuschätzen. Gedanken, die er zu klarer Einsicht brachte, sind später noch oft wiederholt worden, ohne die Vorarbeit der frühen Fremdsprachendidaktiker entsprechend zu würdigen.

2. Fremdsprachendidaktik auf psychologischer Grundlage

2.1 Sprechübung und Sprechfertigkeit

2.11 Ein neues Ziel

Den Grundstein für das Prinzip der Einsprachigkeit legten die Reformer durch die Einführung fremdsprachlicher Sprechübungen. Voraussetzung dafür war die Anerkennung der praktischen, mündlichen Sprachbeherrschung als ein wichtiges Unterrichtsziel. Die Kontroverse um die Zielsetzung spielte im Streit zwischen Reformern und Konservativen eine erhebliche Rolle. "Über die rechte Methode ist ziemlich viel Streit geführt worden, vielfach ohne daß man sich vor allem über das Ziel zu verständigen gesucht hätte; oft war dasjenige in Wahrheit Streit um das Ziel, was als Streit um die Methode angesehen und durchgeführt wurde", schrieb MÜNCH (1910, S. 3) und verwies damit auf den Implikationszusammenhang von Ziel, Inhalt und Methode. GLAUNING (1910, S. 1) bestimmte Ziel und Aufgabe des Englischunterrichts im reformerischen Sinn: "Man lernt Englisch, um Englisch zu können. Dieses Können umfaßt die doppelte Fähigkeit, andere zu verstehen und sich anderen mitzuteilen." Diese "moderne" Zielsetzung wurde jedoch nicht allgemein akzeptiert. Die Reformgegner bestanden darauf, die praktische Beherrschung der Sprache könne immer nur "Nebensache" bleiben. BUDDE (1905) brachte den Gegensatz in den Zielen zwischen Reformern und Reformgegnern auf die Formel "Bildung und Fertigkeit". Dabei betonte er den Vorrang der Bildung, wetterte gegen den "utilitarischen Zeitgeist" und die "materialistische Denkweise" und plädierte für die Bildung des Verstandes durch Grammatik und durch Lektürestoffe, "die nicht nach ihrer Tauglichkeit für Parlierzwecke, sondern nach ihrem wissenschaftlichen, künstlerischen und sittlichen Wert ausgewählt sind" (S. 11,14).[20]

Eine gewisse Einigung konnte erzielt werden, indem die praktische Sprachbeherrschung, besonders das Sprechen, wenn auch nicht zum "obersten Ziel" des FU, wie WENDT (1898, S. 181) noch in seiner ersten "Wiener These" formulierte, so doch zu seiner "unmittelbaren Aufgabe" erklärt wurde (VIETOR 1902, S. 43 f.). "Eines ist aber das Ziel, ein anderes sind die Ausgangspunkte, die zur Erreichung des Zieles notwendig sind", argumentierte FLAGSTAD (1913, S. 38) und meinte, der Weg zu "höheren" Zielen des FU führe über die praktische Spracherlernung bzw. habe von dieser auszugehen. Diese Auffassung wurde sprachpsychologisch begründet. Zwar gaben letztlich gesellschaftspolitische Veränderungen den Hauptanstoß zugunsten einer verstärkten sprachpraktischen Orientierung, doch fand diese in sprachpsychologischen Überlegungen eine wichtige Stütze.

2.12 Die psychologische Begründung

Die Argumente der verschiedenen Autoren sind großenteils identisch. Auch ohne die Sprachfertigkeit als Hauptziel, so heißt es, ist das Sprechen der Sprache unumgänglich. Denn jede natürliche Sprachausübung besteht aus zusammengesetzten Tätigkeiten, an deren Erlernung akustische und sprechmotorische Vorstellungen stets beteiligt sind. So sind auch Lesen und Schreiben nur über ein gewisses Maß von Sprechen zu erreichen. "Die hervorragende Bedeutung, welche Klangbild und Sprechbewegungsvorstellung für das Zustandekommen der gesamten Sprachvorstellung besitzen, enthält die psychologische Begründung für die Hauptforderung der neusprachlichen Reform, daß die gesprochene Sprache den Ausgang und die Grundlage des Sprachunterrichts bilden muß. Mag auch die Sprachfähigkeit ein erstrebenswertes Ziel des Sprachunterrichts sein, das durch die Entwicklung unserer Kulturverhältnisse immer mehr in den Vordergrund praktischer Bedürfnisse gerückt wird, so könnte sie doch nicht allein die zentrale Stellung rechtfertigen, die der mündlichen Sprachbetätigung im neusprachlichen Unterricht zukommen soll.

Das Sprechen der Sprache dient nicht der einseitigen Ausbildung des Sprechens selbst. Es ist nicht nur ein Ziel, sondern vor allem ein methodisches Mittel des Sprachunterrichts, das in der psychischen Natur der Sprachvorstellung bedingt ist und der Ausbildung aller Formen der Sprechtätigkeit zu Grunde liegt" (EGGERT, 1904, S. 65). EGGERT fußt vor allem auf WUNDTs Völkerpsychologie, deren erstem Band Die Sprache (1900) ARONSTEIN "epochemachende Bedeutung" zuerkennt. Aber auch HÖFFDING, MEUMANN, STÖRRING und STRICKER werden von EGGERT für die FD ausgewertet. Dabei nimmt er Anregungen aus der Aphasieforschung und der Taubstummenpädagogik auf. (Der späteren Fremdsprachendidaktik in Deutschland blieben diese Gebiete völlig verschlossen.) Nach ihm hat besonders FLAGSTAD wiederum durch eine Analyse der Wortvorstellung in Anlehnung an WUNDT u.a. die Mündlichkeit als Nerv jeden Sprachunterrichts hervorgehoben. Selbst wenn das Ziel die Ausbildung der Lesefertigkeit sei, so weist er nach, muß die Sprache durch den Mund und das Ohr gelernt werden. In seiner Analyse der Verschmelzung von akustischen Eindrücken und Artikulationsempfindungen nimmt er die von LIBERMANN (1961) experimentell begründete Motor-Theorie der Sprachwahrnehmung in der Idee voraus: "Einen Sprachlaut hören ist also eo ipso sich die Artikulation desselben vorstellen, und einen Sprachlaut artikulieren ist gleichzeitig sich denselben als gehört vorstellen" (S. 21). "So ist das beste Mittel zur Aneignung des Wortes das laute Sprechen desselben" (S. 105).

Die Auffassung von der innigen Verbindung zwischen Klangvorstellung und Artikulationsvorstellung wurde durch Beobachtung der kindlichen Sprachentwicklung bestärkt. EGGERT (1911 a) zieht diesen Aspekt des frühkindlichen Spracherwerbs zu seiner Argumentation für die Sprechübung heran. Das Kind kann einen Schall erst dann als Sprachlaut deuten, wenn es die Ähnlichkeit mit dem selbstartikulierten Laut bemerkt hat. Es lernt die Richtigkeit seiner Sprechbewegungen durch akustischen Vergleich zwischen dem erinnerten,

vorgesprochenen Laut und dem selbsthervorgebrachten kontrollieren: "So wirken Hör- und Artikulationsübungen bei der Auffassung und Einprägung des Lautes beständig zusammen und gehen in wechselseitiger Kontrolle ihres Erfolges Hand in Hand" (S. 58). Auch das Lesen erlernt das Kind über das Mitsprechen, und beim ungeübten Leser kann man die Sprechbewegungen von den Lippen absehen.

Hiermit ist die zweifache Wurzel der fremdsprachlichen Sprechübungen bloßgelegt: gesellschaftspolitische Vorstellungen als Ziel sowie sprachpsychologische als Mittel des Unterrichts. Die Verbindung zum Prinzip der Einsprachigkeit ist schnell gezogen. Sie ergibt sich aus einem einfachen Übungsgesetz.
MEUMANN (III, S. 117) weist auf den Doppelsinn des Wortes Übung hin. Einmal werde damit der Vorgang des Einübens, ein andermal dessen Resultat bezeichnet, das man besser durch den Begriff der Fertigkeit ersetze. Um eine zeitgenössische Definition zu gebrauchen, ist Übung im allgemeinen und umfassenden Sinne "quantitativ-qualitative Steigerung von Leistungen durch Wiederholung, im positiven Sinne das mit Erlernen verbundene Angewöhnen und negativen das mit Verlernen verbundene Abgewöhnen ..." Der psychologische Begriff der Übung stehe in der Physiologie als "Bahnung", in der Biologie als "Anpassung" in Erörterung (V.DER MÜHLEN 1925, S. 144). EBERT & MEUMANN (1905, vgl. FOPPA, 1968, S. 208) beschreiben das "Phänomen des generellen Lern- oder Übungsfortschritts"; nachfolgende Aufgaben werden jeweils besser bewältigt als vorangegangene. Dieser Übungsgewinn von Aufgabe zu Aufgabe wird heute mit dem Aufbau von "Lernhaltungen" (learning sets) infolge des Übens erklärt (FOPPA, S. 210).

Für EGGERT ist Übung planvolles Lernen, das zwischen den Polen Fähigkeit als geistig-seelische Voraussetzung zum Lernen und Fertigkeit als Ziel und Ergebnis abläuft.

Der Sprachunterricht vermittelt zwar auch Kenntnisse, doch sind diese im Begriff der Fertigkeit aufgehoben.[21] So könne man beispielsweise die Kenntnis eines Wortes nicht von der Fertigkeit im Gebrauch des Wortes trennen: "Die Kenntnis eines Wortes ist nur der Inhalt eines Bewußtseinszustandes, die Fertigkeit im Gebrauch des Wortes ist der Eintritt oder die Veränderung dieses Bewußtseinszustandes" (1911 a, S.14). Ebenso betont KAPPERT die Bedeutung des Übungsprozesses, der auf Fertigkeit abzielt. EGGERT führt nun den psychologisch-physiologischen Grundsatz an, "daß alle Funktionen auf denselben Bahnen sich vollziehen, in denen sie eingeübt werden" (1904, S. 72). Eine Tätigkeit muß wiederholt in derselben Form ausgeübt werden, in der sie beherrscht werden soll, was für jeden ersichtlich ist, wenn es sich z.B. um irgendeine Handfertigkeit, um das Gehen- oder Schwimmenlernen dreht. "Die Form des Übens ist auch die Form der erlangten Übung. Diese Identität in der Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges, die ein allgemeines Gesetz für alle Übungsvorgänge ist, muß auch für die Einübung der Sprachfertigkeiten gelten" (1911 a, S. 40). Somit muß ein Sprachunterricht, der Sprechfertigkeit ausbilden will, in ausreichendem Maße Sprechübungen anbieten; heißt Sprechfertigkeit nun, sich in der Fremdsprache verständigen und mitteilen können, so müssen entsprechende einsprachige Übungssituationen geschaffen werden. Einsprachige Sprechübungen sind wesentlicher Bestandteil einer Verhaltensformung, in deren Verlauf sich die erstrebte Sprechfertigkeit einstellt.

Aus diesem konsistenten Begründungszusammenhang ergibt sich jedoch keineswegs die Ausschaltung der Muttersprache aus dem gesamten Übungsprozess: wie beim Schwimmenlernen werden auch Teilfunktionen zu üben sein, bei denen Hilfestellung von außen - also hier durch die Muttersprache - denkbar wäre. Der obige Übungsgrundsatz rechtfertigt also nicht, den Lernenden einfach ganz in die Fremdsprache einzutauchen, eine Art extremer direkter Methode, die man, um ein anderes Bild zu gebrauchen, trefflich als sunburn model of language

teaching charakterisiert hat. Demnach brauchte man den Schüler nur lange genug rein fremdsprachlichen Situationen auszusetzen, bis er die Fremdsprache schließlich assimiliert. Wenn jedoch der Schüler lernen soll, in der Fremdsprache auf Fragen zu antworten oder sich in einer fremdsprachlichen Situation angemessen zu äußern, muß diese komplexe Fertigkeit auch direkt geübt werden. Wie immer man auf sie hinarbeitet, sie selbst muß "mit demselben Organ an demselben Gegenstand oft genug wiederholt werden", wenn die Übung von Erfolg begleitet sein soll (FAUTH 1905, S.29). Der wird nie schwimmen lernen, der es bei Trockenübungen beläßt. Genau das folgt aus dem Satz von der Identität in der Form der Übungstätigkeit und des Übungserfolges.

Das Gesagte mag trivial erscheinen: loqui loquendo discitur. Erst die exakte psychologische Begründung und Herleitung bringt die Richtigkeit der Aussagen ans Licht. Erst aus dieser Sicht erhellt, daß die Streitfrage, ob alles Sprechen in der Fremdsprache im Grunde doch nur ein "blitzschnelles Übersetzen" sei, am Thema vorbeigeht: einsprachige Übungen müssen regelmäßig durchgeführt werden, gleichgültig, ob die Schüler dabei im Geiste blitzschnell übersetzen oder nicht. Es ist gar keine Frage, daß bei einem derart vielschichtigen Prozess wie dem der Spracherlernung neben "ganzheitlichem"Training (Übung der komplexen Aufgabe) auch "einzelheitliches" Training (Übung der Komponenten) erforderlich ist (vgl. KRECH & CRUTCHFIELD 1971, S. 428). So wird auch die Unterscheidung der Didaktiker zwischen Verstehen und Aneignung, zwischen identification und fusion klarer, wenn man sie in Beziehung setzt einerseits zu der Möglichkeit, komplexe Fertigkeiten durch Übung von Teilfunktionen aufzubauen, andererseits zu der Notwendigkeit, die Gesamtfunktion als solche ständig zu üben. Aus dieser folgt das Prinzip der Einsprachigkeit; jene aber läßt offen, ob im Unterricht zweisprachige Übungsformen nützlich sind oder nicht.

Schließlich wird auch der Praktiker die Bedeutsamkeit dieser Herleitung erkennen. Das Einprägen von Regeln, aber auch das Absolvieren einsprachiger Labordrills oder das Bilden von Sätzen mit Satzschalttafeln sind nur Teilhandlungen, bei denen der Unterricht allzuoft stehenbleibt. Auch das Verfahren einer Reihe audiovisueller Kurse, die ihre Lektionen in dem Zweischritt Dialog - auswertende pattern-drills aufbauen, erscheint hier in einem recht ungünstigen Licht. Ist das Ziel der freie mündliche Gebrauch der Sprache, darf die Lektion nicht mit pattern drills (Teilhandlung) enden, sondern muß mit entsprechenden kommunikativen Übungen abschließen.

So muß auch das Selbstverständliche stets erneut betont werden, wie etwa bei WIECZERKOWSKI (1972, S. 76), der EGGERTs Übungsgesetz in ein modernes terminologisches Gewand kleidet: "Eine zweite Sprache kann im allgemeinen nur unzulänglich als Medium der sozialen Kommunikation genutzt werden, wenn sie nicht ausdrücklich in dieser Funktion erlernt wird." Daß in diesem Sinne die Fremdsprache allgemein als Unterrichtssprache auszunutzen ist, folgert aus der besonderen funktionalen Relevanz, die dieser Kommunikationsbereich für den Schüler besitzt. Er enthält ein Moment jener "inneren Nötigung", die schon den Knaben Goethe dazu trieb, Französisch zu lernen - nämlich um das gesellschaftliche Leben des elterlichen Hauses mitleben zu können. Denn wenn der Schüler überhaupt wissen will, was vor sich geht, muß er sich in seinem sprachlichen Verhalten anpassen.[22]

Exkurs. - In der modernen FD ist vielfach von den "vier Fertigkeiten" oder von "Fertigkeitstraining" die Rede, ohne daß der psychologische Gehalt der verwendeten Termini bewußt ist. Der Begriff der Fertigkeit bringt das Sprechen ausdrücklich mit Tätigkeiten wie dem Nähen, Autofahren, Tennisspielen, den sog. sensumotorischen Fertigkeiten in

Beziehung (vgl. ULICH 1964). Nach REED (1968) war der Begriff skill - stets ein qualitativer Begriff, der ein Leistungsniveau anvisiert - zunächst auf reine motor skills beschränkt, wurde dann um perceptual motor skills erweitert, um schließlich auch verbal skills zu umgreifen. Worin liegt das Gemeinsame, etwa im Flug des Vogels und im Sprechen des Menschen? Natürlich muß es bei solch unterschiedlichen Tätigkeiten als nebensächlich angesehen werden, welche Muskelpartien die Bewegungen ausführen, ob Fingermuskeln oder Sprechmuskeln. Wesentlich erscheint hingegen, daß Reaktionsmuster erlernt werden, denen in räumlicher wie in zeitlicher Dimension hochorganisierte Rezeptor-Effektor Rückmeldungsprozesse zugrundeliegen müssen (FITTS 1964, S. 244). Die Aufmerksamkeit der Forschung richtet sich auf das Problem, wie eine solche komplexe Organisation zustande kommt. Nicht die entstandene Struktur, sondern der Lernprozess steht im Blickpunkt. Sprechen, als Fertigkeit gesehen, ist nicht bloß die "muskuläre Übersetzung" irgendwelchen phonologisch-lexikalisch-syntaktischen Wissens; hinzu kommt ein "kinästhetisches Wissen", das sich aus der Rückmeldung von Informationen an das kinästhetische Rezeptorensystem beim Ausüben der Fertigkeit zusammensetzt. Dies ist ein spezifisches "Leistungswissen", das nur durch tatsächliche Ausführung erworben wird; daher die Bedeutung von "Aktion" oder Übung für die Ausbildung einer Fertigkeit (KRECH & CRUTCHFIELD 1971, S. 422 f.).

Nach HERRIOT (1970, S. 21 ff.), der diesen Aspekt der Sprachbenutzung ausführlich darstellt, ist der Begriff der sprachlichen Fertigkeiten durch vier Merkmale gekennzeichnet: Rückkopplung, hierarchische Struktur, Antizipation und Automation. Erst bei Kenntnis dieser Zusammenhänge wird der Begriff der Fertigkeit adäquat erfaßt.

2.2 Die psychologische Reduktion der "formalen Bildung"

Der wesentliche Unterschied zwischen alter und neuer Richtung bestand in dem Einfluß, der der gesprochenen Sprache im Lehrgang eingeräumt wurde: "Daß der aktive Gebrauch des Wortes überhaupt zu seinem Recht als grundlegendes Mittel gekommen ist, das ist das unverwelkliche Verdienst der modernen Richtung" (FLAGSTAD, 1913, S. 221). Sprechübungen, und in ihrem Gefolge das Prinzip der Einsprachigkeit, waren aber nicht nur positiv, sondern auch negativ als Ablehnung eines übermächtigen Grammatik-Übersetzungsbetriebes zu begründen. Wiederum konnte die Psychologie gute Dienste leisten, indem sie das Schlagwort von der "formalen Bildung" untersuchte. Die Auseinandersetzung zwischen "formaler" und "materialer" Bildung bezog sich zunächst auf den altsprachlichen Unterricht. Sie trennte Hegelianer, die eine formalbildende Kraft des Grammatikunterrichts als einer allgemeinen geistigen Übung betonten, von den Herbartianern, die den Wert bereichernder Vorstellungsinhalte, also des Stoffes hervorhoben. Praktisch ging es um die Frage, ob das grammatische Exerzitium Selbstzweck sein oder dem Verständnis der Schriftsteller und dem Eindringen in die gedanklichen Gehalte dienen sollte.[23] In den neueren Sprachen nahm die Auseinandersetzung eine andere Richtung. Denn mit den Argumenten der formalen oder logischen Bildung, der Gedankenschulung oder der Schärfung des Verstandes wurde die Grammatik-Übersetzungsmethode verteidigt und über das "bloße Parlieren" gestellt. KAPPERT (1915) attackiert die "abstrakte Übertreibung des formalen Prinzips", indem er es auf die überwundene Auffassung einer Vermögenspsychologie zurückführt. Der Begriff könne nur sinnvoll verwendet werden, wenn man ihn auf das Phänomen der Mitübung (bei dem zeitgenössischen THORNDIKE transfer of improvement) beziehe, auf das man durch experimentelle Untersuchungen gestoßen sei. Hier sei gezeigt worden, "daß jeder Übungsprozess im Sinne der Mitübung auf zahlreiche funktional benachbarte

Gebiete des psychischen Geschehens übergreift" (S. 39).

MEUMANN nimmt für sich in Anspruch, die Tatsache der Mitübung zusammen mit EBERT als erster erwiesen zu haben. Er stellt die Regel auf, "daß durch jede Übung einer intellektuellen Fähigkeit andere, ihr verwandte und qualitativ ähnliche Fähigkeiten mitgeübt werden" (II, S. 753). Das Mitübungsphänomen wird von ihm durch qualitative Gleichheit von Teilvorgängen erklärt. Ein Mitübungseffekt kann folglich ebenso wie für die Grammatik- und Übersetzungs- auch für die Sprechübung geltend gemacht werden. Bei all diesen Betätigungsformen findet ein "Unterscheiden, Vergleichen, Beziehen und Ordnen der seelischen Inhalte statt, die in den Dienst einer "logischen Bildung" gezogen werden könnten" (KAPPERT, S. 42). Allerdings sei über die Bedingungen und das Ausmaß der Mitübung noch zu wenig bekannt, schränkt KAPPERT ein: "Es ist der experimentellen Psychologie bisher nicht gelungen, exakt festzustellen, was ein Übungsprozess an formalbildenden Wirkungen erzeugt, wie weit er allgemein die dispositionellen Anlagen der Versuchsperson steigert oder modifiziert" (S. 38). Hier rät er also sehr zu Recht zur Vorsicht gegenüber der "formalen Bildung". Es ist sein Verdienst, der Grammatik-Übersetzungsmethode eine wichtige theoretische Stütze genommen zu haben, indem er den Begriff der 'formalen Bildung' auf psychologische Mitübungsphänomene reduzierte und ihn zugleich neu begründete. In diesem Sinne sind auch Sprechübungen als 'formalbildend' anzusehen.

Später warnt auch OTTO (1933) davor, die Idee der formalen Bildung zu überspannen, die ganz Heterogenes umgreife. Einleuchtend ist die Begründung, die BUDDE (o.J., S. 115) für das Aufkommen der Idee der formalen Bildung gibt. In dem Maße, wie der kommunikative Gebrauchswert des Lateinischen verloren ging, sei der formale Bildungswert eines auf die Grammatik abgestellten Sprachstudiums hervorgehoben worden.[24] Auch heute wird der pädagogische Begriff der formalen

Bildung mit dem psychologischen Transfer-Begriff in Zusammenhang gebracht, und ein komplexer Problembereich ist entstanden (vgl. FUCHS, 1957).

2.3 Zum Begriff der "Einstellung"

KAPPERT stellt sich - wie schon BÜTTNER - die Frage, in welchem Umfang und unter welchen Umständen ein Denken in der fremden Sprache möglich sei. Mit dem Begriff der "Einstellung" trägt er dabei einen fruchtbaren Gedanken in die Debatte (S. 83). Der Begriff ist experimentell gewonnen: KAPPERT stützt sich hierbei auf Untersuchungen von G.E. MÜLLER und NARZISS ACH. Er gebraucht den Begriff, wie er heute im Sinne von set (im Gegensatz zu attitude) verwendet wird, als Bezeichnung "für relativ kurzzeitige Phänomene der Gerichtetheit oder Ausrichtung eines Organismus auf bestimmte Umweltreize oder -gegebenheiten unter mehr oder weniger stark ausgeprägtem Absehen der Beachtung anderer, was zu einer gesteigerten Bereitschaft des Sich-Orientierens an diesen Umweltreizen oder -gegebenheiten und/oder deren selegierendem Erkennen führt .." (DREVER-FRÖHLICH, 1968, S. 64).

"Einstellung" ist wohl als Sammelbegriff für eine Vielfalt von Faktoren zu verstehen, die den Lern- und Auffassungsprozeß beeinflussen können. KAPPERT weist auf verwandte Begriffe bei ACH ("determinierende Tendenzen") und MARBE ("Bewußtseinslagen") hin. MEUMANN (1912) benutzt den Begriff der "Einstellung" für den Befund, daß seine Vpn bei denselben Gedächtnisaufgaben ihr Lernverhalten unwillkürlich nach den jeweiligen Prüfungsmethoden richteten. KAINZ (I, S. 89) bezeichnet es als Werk der Einstellung, daß vieldeutige Einzelwörter im Gespräch richtig aufgefaßt werden. Wer in einem Gespräch über Autos das Wort "Getriebe" hört, versteht unmittelbar, ohne aus mehreren Bedeutungen auswählen zu müssen. Die Einstellung auf die Gesprächssituation blendet alles aus, was nicht dazu gehört; sie

wirkt wie ein Bedeutungsfilter: "Ist ein Wort mit verschiedenen Bedeutungen assoziiert, so wird beim Denken und Sprechen diejenige Bedeutung in höherer Bereitschaft sein und deshalb zuerst oder allein reproduziert werden, die dem Zusammenhang entspricht. Dieser Einfluß des unmittelbar vorhergehenden Bewußtseinszustandes auf die Reproduktion wird als Wirkung der psychischen Konstellation bezeichnet". Nach NAGEL (1912, S. 165) können Interferenzen beim Erlernen sinnloser Silbenpaare (Paradigma der "assoziativen" oder "generativen" Hemmung, vgl. Kap. 9.3) durch einen bewußten Akt der Einstellung weitgehend vermieden werden. Zwei seiner Vp. "treten von vornherein mit dem Vorsatz an die Umstellungsreihe heran, eine völlig neue Aufgabe zu lösen und die Erinnerung an die Vorreihe möglichst zu meiden. Die Wirkung dieser einstellenden Tätigkeit ist deutlich daran zu erkennen, daß diese Vp. nur höchst selten eine Störung durch die Vorreihe wahrnehmen."
MESSER (1914, S. 265) behandelt die "Einstellung" unter dem Kapitel "Aufmerksamkeit". Er gebraucht nebeneinander "Erwartung", "Vorbereitung" und "Einstellung" und bezeichnet damit einen Aufmerksamkeitszustand, in dem das Kommende gleichsam vorweggenommen wird.

Was ergibt die Anwendung dieses Begriffs auf die Einsprachigkeits-Problematik? Nach KAPPERT besteht die Möglichkeit, daß sich der Schüler - unbewußt oder willentlich - auf die Fremdsprache einstellt und damit die Muttersprache ausschaltet oder doch ihren Einfluß zurückdämmt. Unter welchen Bedingungen dies gelingt, und welche Faktoren eine "fremdsprachliche Einstellung" herbeiführen könnten, ist noch nicht ausgemacht. Aber die schlichte Tatsache, daß auf dem Stundenplan Englisch und nicht Mathematik angesetzt ist, könnte schon eine gewisse Bereitschaft zur Reaktion in der Fremdsprache erzeugen. Ein Teil der Proteste, die mitunter laut werden, wenn ein Lehrer mit anderen Fächern unerwartet eine Vertretungsstunde wahrnimmt, ist vielleicht der Tatsache zuzuschreiben, daß sich die Schüler schon innerlich

auf das im Stundenplan vorgesehene Fach eingestellt haben.

Erfahrungsgemäß wird sich eine vollständige Einstellung auf die Fremdsprache nicht gleich zu Beginn der Stunde vollziehen, sondern vielleicht erst nach einer fremdsprachlichen Einstimmung durch ein paar Sätze des Lehrers. Je mehr die Schüler an ihren Lehrer die Erwartung knüpfen, daß er sie in der Fremdsprache anspricht, desto besser sind sie auf die Fremdsprache eingestellt. Es ergibt sich also (ohne daß KAPPERT dies bemerkt hätte) wiederum ein Hinweis auf einen wichtigen Bereich des Prinzips der Einsprachigkeit: auf die Arbeitsanweisungen des Lehrers, auf die Unterrichtssprache generell. Die Fremdsprache sollte auch die Unterrichtssprache sein.

Wie weit können allgemeine Einstellungsfaktoren in der spezifischen Lernsituation wirksam werden, in der ein neuer Text mit unbekannten Wörtern zu vermitteln ist? Darauf gibt es noch keine befriedigende Antwort. Sicherlich muß die strenge Auslegung der von BÜTTNER bis KAR vertretenen These, dergemäß sich in solchen Lernsituationen stets das muttersprachliche Wort ins Bewußtsein drängt, relativiert werden. Denn hier wird ganz von der Fähigkeit des Individuums abgesehen, sich auf die Fremdsprache einzustellen.

Diesen Einwand hat schon FLAGSTAD (1913, S. 329) gegen von SALLWÜRK erhoben, ohne allerdings mit dem Begriff der Einstellung zu operieren. Nach FLAGSTAD macht sich das muttersprachliche Wort in den meisten Fällen im Bewußtsein geltend, aber unter der Voraussetzung, daß keine "bewußte Hemmung" stattfindet. "Ist das aber der Fall, und dauert das Ganze nicht zu lange (gemeint ist die Zeit zwischen Vorzeigen des Gegenstandes und fremder Benennung, W.B.), braucht das muttersprachliche Wort sich gar nicht dazwischenzuschieben." FLAGSTADs "bewußte Hemmung" ist die "Einstellung" oder die Willenshandlung, die bei MESSER die Aufmerksamkeitsrichtung bestimmt.

"Einstellung" gilt heute als typisches hypothetisches Konstrukt, ein Erklärungsbegriff für Phänomene, die der Beobachtung nicht direkt zugänglich sind, sondern aus vorauslaufenden und bewirkten Vorgängen erschlossen werden. Während für den FU aufschlußreiche Arbeiten über den Faktor "Einstellung" im Sinne von attitude - als relativ überdauernde, komplexe individuelle Verfassung - vorliegen (POLITZER 1970), stehen entsprechende fremdsprachendidaktische Arbeiten über "Einstellung" als set noch aus. Möglicherweise ist das Denkmodell der "Einstellung" zu generell, um brauchbar zu sein. Brauchbar in unserem Sinne hieße

a) daß mit Hilfe dieses Modells fremdsprachendidaktische Befunde neu interpretiert bzw. besser als bisher erklärt werden könnten;
b) daß es zur Aufstellung spezieller nachprüfbarer Hypothesen über den FU führte.

Ein Vorschlag wäre, den Begriff der "Einstellung" in PARRERENs Systemtheorie einzuordnen und als "Systemreaktivierung" zu verstehen, die zur Aktualisierung eines Systems führen kann (PARRERENS 1966, S. 282 ff.). Von hier aus ergäben sich fruchtbare Verbindungslinien zur Problematik der Interferenz.

2.4 Der entwicklungs- und individualpsychologische Aspekt

In den Jahren 1915 - 1941 gibt FELIX KRÜGER die Reihe Arbeiten zur Entwicklungspsychologie heraus. Auf ihn und die Leipziger Schule bezieht sich KAPPERT vornehmlich mit seiner Forderung, die Ergebnisse der "jüngsten psychologischen Richtung" für den FU fruchtbar zu machen. "Die Erlernung der Fremdsprache ist in ihrem funktionalen Zusammenhang mit der gesamten geistigen Entwicklung des einzelnen Schülers zu erforschen" heißt es bei KAPPERT (S. 50), der bei seinen Vorgängern EGGERT und FLAGSTAD die Nichtbeachtung des entwicklungspsychologischen Aspektes kritisiert.

Seine eigene Diskussion fällt jedoch - wohl dem Stand der Forschung entsprechend - noch zu unbestimmt und grob aus, und es gelingt ihm nicht, entwicklungspsychologische Befunde mit methodischen Einzelproblemen exakt zu verknüpfen.

Auch viel spätere Arbeiten bringen keinen wesentlichen Erkenntniszuwachs. So gelangt GÖLLER (1951, zit. bei HEUER, 1969) über ein Argumentationsniveau nicht hinaus, in dem ein globales Prinzip der Einsprachigkeit gefordert wird, weil es dem "Robinsonalter" am besten entspräche. HÖHN (1949; 1952) dagegen hält die direkte Methode vorzugsweise für das jüngere Kind im "Märchenalter" (5. - 8. Lebensjahr) für geeignet, während für Kinder zwischen 10 und 12 Jahren "die altersspezifische Methode jetzt weit mehr die rationalere indirekte ist" (1949, S. 109). Die verwendeten psychologischen wie didaktischen Kategorien sind zu unscharf und können die Streitfrage der Einsprachigkeit nicht klären. Dennoch ist wohl unleugbar, daß der Komplex Alter - Begabung - Intelligenz für das methodische Vorgehen von erheblicher Bedeutung sein muß. Die FD war lange Zeit eine rein gymnasiale Fachdidaktik - eine Tatsache, die vielleicht erklärt, warum der entwicklungs- und individualpsychologische Aspekt in den Auseinandersetzungen der Reformbewegung kaum eine Rolle spielt. Erst in jüngster Zeit rückt der Grundsatz, die Methoden im Hinblick auf das Alter und die unterschiedliche Begabungs- und Motivationsstruktur zu relativieren, stärker in den Blickpunkt des fachdidaktischen Interesses.

Es besteht wohl kein Zweifel daran, daß diese Entwicklung maßgeblich durch die Einführung der Hauptschule mit ihren Fachleistungskursen, durch die Einrichtung von Gesamtschulversuchen und die damit verbundene Diskussion über die Differenzierung, schließlich durch die Versuche mit dem Frühbeginn des Englischunterrichts in der Grundschule beeinflußt worden ist. Der Begriff "Individualisierung des Unterrichts", den schon MEUMANN (II, S. 119 ff.) in seiner Diskussion der Begabungslehre verwendet und dem "nivellieren-

den Massenunterricht" gegenüberstellt, taucht jetzt an zentraler Stelle in der FD auf. Namentlich die Bemühung um das Kind mit niedrigem sachstrukturellem Entwicklungsstand, um die Schüler in den unteren Leistungsgruppen bringt eine Aufweichung starrer methodischer Grundsätze mit sich. PREIBUSCH und ZANDER (1971) konnten in einem Unterrichtsexperiment nachweisen, daß bei einsprachiger Semantisierung der sprachschwache Schüler gegenüber dem guten Schüler im Nachteil ist. Die Ergebnisse decken sich mit unseren eigenen Erfahrungen an der Gesamtschule: vor allem Schüler mit niedrigem I.Q. schienen durch Verfahren der einsprachigen Bedeutungsvermittlung überfordert. RIVERS (1968, S. 21) drückt diesen Sachverhalt positiv aus: "It was the highly intelligent student with well-developed powers of induction who profited most from the method". Selbst unter den äußerst günstigen Bedingungen, die die Sprachenschule der Luftwaffe in Uetersen bieten konnte (28 Wochenstunden Englisch bei einer Lehrgangsdauer von 6 Monaten und ca. 12 Schülern pro Klasse), wurden mit einer strengen direkten Methode unbefriedigende Ergebnisse erzielt. Es wurde erwogen, "ob nicht die eigenen Anfänger(= Soldaten ohne fremdsprachliche Vorkenntnisse, W.B.) und sprachlich schwachen Schüler besser gefördert werden könnten, wenn sie nach einer weniger orthodox gehandhabten Direkten Methode (Vermittlung von Wortschatz und Grammatik) unterrichtet und geprüft würden" (BRUCK 1965, S. 116).

Nun hatte schon BAUMANN (1907) gegen die Reform vorgebracht, daß die direkte Methode besonders für den schwach begabten Schüler wenig geeignet sei.[25] Parallelen zu dem langanhaltenden Streit zwischen Ganzheitsmethode und synthetischer Leselernmethode drängen sich auf, in dem schließlich der Nachweis gelang, daß sich "in den besten Intelligenzgruppen keine Lehrmethodenunterschiede zeigten, während die Schwachbegabten mit der synthetischen Methode deutlich bessere Lernerfolge erzielen konnten" (ANGERMAIER 1970). War im Reformstreit die Überforderung des Lehrers durch die direkte

Methode das häufiger anzutreffende Argument, stoßen wir heute eher auf den Gesichtspunkt der Überforderung minderbegabter Schüler. Zwar scheint sich die globale Einsprachigkeit im Grundschulenglisch eine besonders starke Bastion aufzubauen: "Daß so gut wie uneingeschränkt einsprachig zu arbeiten ist... bedarf kaum besonderer Erwähnung", heißt es bei FAY und HELLWIG (1971, S. 76). Diese besondere Betonung der Einsprachigkeit auf der Grundschule lenkt andererseits den Blick auf den älteren Schüler, ja den Erwachsenen, der eine Fremdsprache erlernen will. Könnte es hier anders sein? Schließlich mögen auch andere Regeln für den Erwerb einer zweiten und dritten Fremdsprache als für die erste Fremdsprache gelten. Durch die Einbeziehung solcher noch weithin ungeklärten Fragen wird Einsprachigkeit im gewöhnlichen Sinne, nämlich als umgreifendes Unterrichtsprinzip, verdächtig. Die moderne Auffassung, die Unterrichtsmethode stärker nach den unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schüler auszurichten, muß notwendigerweise darauf abzielen, den Geltungsbereich methodischer Grundsätze zu präzisieren. Gegenwärtige gesellschaftspolitische Tendenzen tragen also dazu bei, den entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt KAPPERTs - jetzt mit einem starken sozialpsychologischen Einschlag - in der Fremdsprachendidaktik stärker zur Geltung zu bringen. Auch in der Lernforschung ist eine Wende zu beobachten. Nachdem sie jahrzehntelang auf der Suche nach einheitlichen Lernprinzipien bei Mensch und Tier den entwicklungs- und individualpsychologischen Aspekt vernachlässigte, spricht man heute von einer "Wiederentdeckung des Lernenden in der Lernpsychologie" (WEINERT 1969, S. 18).

2.5 Psychologische Laborexperimente

Der Assoziationsbegriff hatte schon lange - namentlich in der englischen Philosophie - eine wesentliche Rolle gespielt. Der Engländer FRANCIS GALTON kam dann als erster auf die Idee, diesen Begriff experimentell zu untersuchen. Etwa

gleichzeitig hatte sich in Deutschland durch das Wirken von WUNDT, der von Haus aus Mediziner war, eine experimentell verfahrende Psychologie aus der naturwissenschaftlichen Physiologie heraus entwickelt. Im Jahre 1879 errichtete WUNDT in Leipzig das erste psychologische Universitätslaboratorium, "das Vorbild, nach welchem in allen Kulturländern ähnliche Institute geschaffen wurden" (LAY 1910, S. 39). In WUNDTs Institut wurden nun GALTONs Assoziationsexperimente aufgegriffen und weitergeführt. Bei den frühen, richtungsweisenden Arbeiten über sprachliche Assoziationen kam es sogar, wie HÖRMANN (1970, S. 120) vermerkt, zu "einer im deutschen Sprachgebiet ganz seltenen Zusammenarbeit zwischen einem Linguisten und einem Psychologen": gemeint sind die Experimentellen Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung von THUMB und MARBE (Leipzig 1901). Der ungeheure Aufschwung, den die psychologische Forschung im allgemeinen durch die Einführung experimenteller Methoden nahm, und die besonderen Antriebe, die durch die Entwicklung des Assoziationsexperiments als neuem Forschungsinstrument gegeben waren, fielen zeitlich mit einer mächtigen neusprachlichen Reformbewegung zusammen, die von Deutschland aus auf das Ausland übergriff und nicht nur die beteiligten Neusprachler selbst, sondern die Pädagogik allgemein und damit große Teile des Kulturlebens in ihre Kreise zog. Im Zuge dieser Entwicklung taucht erstmals die Frage auf, ob es möglich sei, mit Hilfe des Assoziationsexperiments (Paarassoziationen und freie Assoziationsversuche) Streitfragen des neusprachlichen Unterrichts zu entscheiden.

2.51 Vermittelnde Assoziationen

Schon FRANKE (1884) hatte ein Assoziationsgesetz benutzt, um die direkte Methode zu begründen. Würden das fremdsprachliche Wort und der Gegenstand gleichzeitig wahrgenommen, so müßten sie sich auch im Gedächtnis unmittelbar miteinander verknüpfen. "Damit findet das Gesetz von der Reproduktion

gleichzeitig erworbener Vorstellungen eine sehr grob-mechanistische Auslegung", kritisiert KAPPERT (S. 17).
V. SALLWÜRK (1898) hatte dagegen behauptet, daß bei diesem Vorgang die Muttersprache dazwischentrete. Diesem Widerspruch versucht man nun durch das Experiment auf den Grund zu gehen.

So untersucht z.B. GABRIELE GRÄFIN von WARTENSLEBEN (1910), eine Schülerin von MARBE, die psychologischen Vorgänge beim Übersetzen, ohne schon die didaktische Fragestellung einzubeziehen. Das Übersetzen ist eine Denkaufgabe, und das allgemeine Ziel ist es, dem Denkvorgang, dem unanschaulichen und unartikulierten Erleben auf die Spur zu kommen. Die Autorin benutzt die von der Würzburger Schule ausgearbeitete Methode der systematischen Selbstwahrnehmung, d.h. eine Verbindung von Selbstbeobachtung und Experiment.

Psychologisch vorgebildete Vpn bekommen die Aufgabe, eine Reihe von lateinischen Wörtern und Sätzen zu übersetzen und sollen unmittelbar darauf über ihre Bewußtseinsvorgänge beim Übersetzen Auskunft geben. Außerdem wird die Zeit gemessen, die zwischen dem Vorlegen des Wortes oder Satzes und dem Beginn des Aussprechens der Übersetzung verstrichen ist.

Nach den Aussagen der Vpn gibt es ein unmittelbares Übersetzen, wobei assoziativ-reflektorisch, ohne Zwischenerlebnisse, das deutsche Wort einfällt: Lesen des lateinischen Wortes patria und Aussprechen von Vaterland erfolgte praktisch gleichzeitig. Sonst ist das Übersetzen vermittelt, d.h., es treten neben dem stillen Lesen des lateinischen und dem Aussprechen des deutschen Wortes noch Bewußtseinsvorgänge irgendwelcher Art auf. Auffallend häufig gaben die Vpn zu Protokoll, daß ihnen andere lateinische oder deutsche Wörter einfielen, die zu der Bedeutung des zu übersetzenden Wortes, also zur eigentlichen Aufgabe, gar keine Beziehung hatten, diesem aber im Klang ähnlich waren. Bei pollingere

denkt jemand an Pollen, bei bullire an Bulle, bei vermicolari fällt einem Wermut ein.

Solche begleitenden oder vermittelnden Assoziationen spielen auch in einer zweiten experimentellen Arbeit eine Rolle, die in Göttingen unter G.E. MÜLLER durchgeführt wurde (SCHLÜTER 1914). Hier wird direkt der Versuch unternommen, den neusprachlichen Methodenstreit durch das Experiment zu entscheiden.

SCHLÜTER vergleicht die beiden Lernkonstellationen, die ihrer Meinung nach die Methodiker gegeneinander ausspielen. Gegeben ist das fremdsprachliche Wort (F), das einmal mit dem muttersprachlichen Wort (M), ein andermal mit einem konkreten Objekt (O) dargeboten wird:

(1) F - M
(2) F - O

Abgesehen von den Lernleistungen wird das äußere Verhalten beim Lernen registriert (Lautlernen, Stillernen usw.), und die Vpn werden nach ihrem Lernmodus befragt. Hierbei stellt SCHLÜTER ähnlich wie VON WARTENSLEBEN fest, daß ihre Vpn Assoziationshilfen benutzen, die als Klangassoziationen zu deuten sind. Sie sind bestrebt, die F-Wörter, die keiner Fremdsprache entnommen, sondern künstlich gebildet wurden, mit bekannten, ähnlich lautenden Wörtern in Beziehung zu bringen:

(F) tizan - (M) Fahne; Assoziation: Tizian
(F) hauschuk - (M) Kartoffel; Assoziation: Kautschuk
(F) geutäsch - (M) Büchermappe; Assoziation: Tasche

Im letzten Fall ergibt sich eine Doppelassoziation von Klang und Bedeutung. Obwohl also schon durch die Verbindung von (F) mit (M) oder (O) Sinn gestiftet wird, wird auch die Lautgestalt des F-Wortes unabhängig davon gewissermaßen mit Sinn angereichert und mit ähnlich lautenden, schon vertrauten und bedeutungshaltigen Formen verbunden. Wir erkennen

das Bemühen, das Neue, Unbekannte und Beziehungslose dem Bekannten ganz allgemein einzugliedern, dem vertrauten Bestand einzupassen.

Charakteristische Beispiele für dieses Streben nach sinnvoller Verknüpfung und Eingliederung bieten die vielen volksetymologischen Deutungen von Fremdwörtern. Es wäre falsch, hierfür lediglich eine naive Sprachauffassung verantwortlich zu machen, die von der Lautstruktur des Wortes Sachaufschlüsse erwartet, wo diese nur in einer festen Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem zu suchen sind. Hier wirkt ein vielfach zu beobachtendes, essentiell humanes Erklärungsbedürfnis, ein Verlangen nach Sinnhaftigkeit in allem, was aufgefaßt und erlebt wird.

In vielen Experimenten hat sich das Bestreben gezeigt, durch irgendwelche assoziativen Verknüpfungen Sinn zu stiften. Sehr bekannt ist z.B. das Phänomen der Cluster-Bildung. Man liest einer Vp eine Wortliste in zufälliger Reihenfolge vor. Beim Erinnern ist gewöhnlich ein sinnvoller Gruppierungsversuch feststellbar; Wörter wie "Messer" und "Gabel", die in der Wortliste weit voneinander entfernt auftraten, werden jetzt zusammen erinnert. REED (1918) hat eine Reihe assoziativer Hilfen wie Umgruppieren, Rhythmisieren, Erkennen von Raum-Zeit-Bezügen, private Assoziationen, etc. aufgedeckt. Wie bei WARTENSLEBEN und SCHLÜTER mußten seine Vpn über ihre Assoziationen berichten. Selbst bei völlig sinnlosem Material ist der Versuch erkennbar, über irgendwelche vermittelnden Zwischenglieder sinnvolle Beziehungen herzustellen. Die Befunde sind eindeutig und in späteren Untersuchungen bestätigt worden. Wo das Material für den Lerner keinen Sinn ergibt, erfindet er sich einen solchen hinzu (HEBB 1949, S. 132).

Dieser Tatbestand ist für den FU bedeutsam. Der Schüler, der die Darbietung des fremdsprachlichen Textes aufmerksam verfolgt, wird sich immer etwas dabei denken.

Oft merkt er gar nicht, daß er etwas falsch verstanden hat. Weil er sich schon einen Sinn zurechtgebogen hat, sieht er keinen Anlaß, sich durch Fragen Aufklärung zu verschaffen, und der Lehrer wird glauben, daß seine einsprachigen Erklärungen verstanden wurden. Dieses Grundbedürfnis nach Verstehen kann auch bewirken, daß Schüler - bewußt oder unbewußt - eigene grammatische Erklärungen erfinden, wenn sie ihnen vorenthalten werden.

Anders als in der künstlichen Lernsituation des Experimentes ist es natürlich im Fremdsprachenunterricht möglich, daß sich sinnvolle Assoziationen mit schon bekannten anderem fremdsprachlichen Material einstellen. Doch sind muttersprachliche Klangassoziationen eine bekannte Unterrichtstatsache. GRESSMANN (1969) berichtet: "Nicht selten wird der Lehrer - zu seiner größten Überraschung - feststellen müssen, daß gar mancher Schüler eine recht eigenwillige Deutung seiner ausgeklügelten einsprachigen Worterklärungen vorgenommen hat. Der Lehrer hat sich z.B. alle Mühe gegeben, den Satz "The baby has a lovely face" durch Gesten und bereits bekannte Wörter einzuführen. Und was antwortet der Schüler auf die Frage "What is that sentence in German?" - "Das Baby lacht schon fest!" Derselbe Ausdruck ruft bei französischen Schülern ebenfalls das Phänomen falscher Klangassoziationen hervor: "Dans une classe de cinquième, une expression telle que: a lovely face est perçue, par analogie, comme lave les fesses" (GUENOT 1964, S. 119). Oder - um eigene Beobachtungen anzuführen - es wird beispielsweise der Satz they are in the larder trotz Zuordnung zu einem eindeutigen Bild aufgefaßt als Sie sind im Lager. Ähnlich die Assoziation über das Schriftbild: das Wort money wird durch Vorzeigen von Geld mündlich eingeführt. Kaum steht es an der Tafel, ruft einer "Moneten".

Neben diesen anekdotischen Belegen sind akustische Assoziationen in recht unterschiedlichen Experimenten systematisch nachgewiesen worden. So wurden Interferenzen durch akustische Ähnlichkeiten beim Lernen von Zahlenreihen sogar dann gefunden, wenn diese mit dem Tachistokop rein visuell dargeboten wurden. Aus Versuchen von PRESTON und LAMBERT (1965) läßt sich unter anderem ablesen, daß sich Klang- und Bedeutungsassoziationen gegenseitig verstärken. Demnach müßte sich bei einsprachiger Einführung von Wörtern wie red, brown, net, house, swim das muttersprachliche Ko-Wort unweigerlich einstellen. Die Lautähnlichkeit zusammen mit dem gleichartigen Bedeutungszusammenhang zwingt praktisch das muttersprachliche Wort herbei. Dazu eine eigene Unterrichtsbeobachtung: Nachdem die Frage Is this pencil long or short? zunächst mehrmals richtig gesprochen wurde, tauchte bei einem Schüler die Mischform /ɔdʌ/ für or auf. Trotz unmittelbarer Korrektur wurde der Fehler im Laufe der Stunde von anderen Schülern noch öfter wiederholt.

Damit wären wir bei der Kernfrage angelangt. Neben den Klangassoziationen, die von den Vpn als Lernhilfen eingesetzt wurden, konnte SCHLÜTER feststellen, daß bei der Konstellation F-Wort - Objekt "für gewöhnlich eine Umsetzung des anschaulich wahrgenommenen Objektes in das Sprachliche stattfindet, indem sich die Vp beim Anblick des dargebotenen Objektes zugleich noch neben dem zugehörigen F-Wort eine muttersprachliche Bezeichnung des Objektes ... vergegenwärtigt. Diese Tatsache steht im Widerspruch zu der Annahme der Anhänger der Anschauungsmethode, welche behaupten, daß bei Aneignung eines fremden Sprachstoffes die vermittelnde Rolle der Muttersprache etwas Unnatürliches und Überflüssiges sei, und daß bei natürlicher Erlernung F-Wort und Objekt direkt verknüpft würden" (S. 63). Diese Tatsache war bei den Lautlernenden direkt beobachtbar, die anderen gaben nach Befragen entsprechende Auskunft. Im Gegensatz zum Phänomen der "Einstellung" stützt dieser Befund somit die These von der - expliziten oder impliziten - Vermittlung durch die

Muttersprache. SCHLÜTER unterschied drei Fälle:

1. Kongruenz, d.h. beim Anblick des Objekts fällt genau das Wort ein, das später muttersprachlich abgefragt wird (50 %);

2. Inkongruenz; Synonym, Oberbegriff und falsche Auffassung vom Objekt (25 %);

3. In weiteren 25 % der Fälle wird das Objekt nicht versprachlicht, ein Verhalten, das SCHLÜTER mit einem "visuellen Lerntyp" in Verbindung bringt.

2.52 Vergleich der Lernleistung

SCHLÜTER mißt im Falle der Kongruenz die besten Lernergebnisse, während Inkongruenz für alle Vpn in jeder Beziehung den schlechtesten Fall darstellt. Insgesamt gesehen liefern jedoch die wenigen frühen Untersuchungen, was die Effektivität verschiedener Lernkonstellationen betrifft, keine klaren Aufschlüsse.[26] Die Resultate der Untersuchungen von PETERSON (1903), SCHUYTEN (1906), NETSCHAJEFF (1908), BRAUNSHAUSEN (1910), SCHLÜTER (1914), SCHÖNHERR (1915) und SCHOLTKOVSKA (1926) sind nicht einhellig.

Trotz der künstlichen Situation, die vom Unterricht stark abstrahiert, sind eine Reihe von Faktoren zu berücksichtigen, deren Beachtung bzw. Nichtbeachtung die scheinbar widersprüchlichen Ergebnisse klären könnten. So macht schon die relativ geringe Anzahl der bis zum Jahre 1930 nachweisbaren Versuche verständlich, warum keine eindeutigen Resultate erzielt wurden. Eine Einzelkritik erübrigt sich, da SCHLÜTER selbst, KAPPERT und MEUMANN die Methoden und Ergebnisinterpretation dieser Untersuchungen hinreichend analysiert und kritisiert haben. Auch die Arbeiten von SCHÖNHERR und SCHOLTKOVSKA, die von KAPPERT und MEUMANN nicht mehr erfaßt werden, können ihren Anspruch nicht aufrechterhalten, das Problem der direkten und indirekten

Methode experimentell entschieden zu haben. SCHÖNHERRs Untersuchung, bei der wieder (französische) Wörter mit ihrer deutschen Bedeutung oder mit einer entsprechenden Zeichnung gepaart sind, ist schon durch die geringe Anzahl der Probanden praktisch wertlos. Die Vergleichbarkeit seiner 6 Schüler (je drei pro Lerngruppe), von denen einer noch vorzeitig ausfällt, ist nicht nachprüfbar. Die theoretische Einführung ist von einer einseitigen Einstellung zugunsten der direkten Vokabelvermittlung vorgeprägt. Die Lektüre dieses Teils der Arbeit vermittelt den Eindruck, daß es der nachfolgenden empirischen Untersuchung nicht mehr bedürfe.[27] SCHOLTKOVSKA geht über das Paradigma der Vokabelpaarung hinaus, indem sie auch Sätzchen darbietet, entfernt sich aber durch die Verwendung von künstlichen Trigrammen wieder von der Praxis. Die wesentlichen Ergebnisse werden wie folgt zusammengefaßt:

(1) "Bei den ersten Stadien des Erlernens einer Fremdsprache (Erlernen von Substantiven, Verben, Präpositionen und einfachen Sätzchen) erwies sich die direkte Methode für Kinder vorteilhafter als die indirekte, d.h.: die vorgezeigten Gegenstände und die vorgeführten Handlungen und Bewegungen waren ein wirksameres Einprägungsmittel als ihre bloße Vorstellung oder die Wortvorstellung in der Muttersprache". Die Resultate werden damit begründet, daß die Anschauung den Kindern mehr "Sachvorstellungen" vermittele.

(2) "In weiteren Stadien des Lernens (gewisse freie Verfügbarkeit über einen eingeprägten Stoff) zeigte sich die indirekte Methode der direkten überlegen" (S. 87). Als Ursache wird die leichtere Isolierbarkeit des Einzelwortes bei der indirekten Methode und damit die leichtere Herauslösung und Verwendung in neuen Zusammenhängen (wieder kleine Einzelsätze) angenommen. Hier scheint ein fruchtbarer Ansatz gefunden zu sein, doch leidet auch hier die didaktische Relevanz der Befunde darunter, daß - trotz der Verwendung von Wörtern und Sätzchen - nur die simpelsten Lernkonstellationen des Anfangsunterrichts kopiert werden.

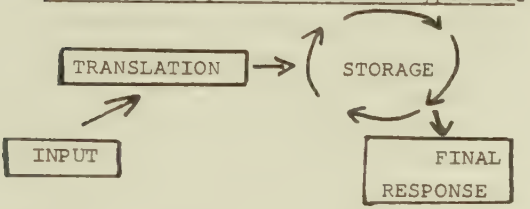
2.53 Neuere Experimente

Diese Vereinfachung komplexer unterrichtlicher Lernvorgänge ist aus didaktischer Sicht ganz allgemein die Schwäche auch der späteren, hauptsächlich amerikanischen Forschungsarbeiten zum paired-associate learning, die in bezug auf stringente Hypothesenbildung und statistische Kontrolle ihre Vorgänger weit übertreffen. Ihnen verdankt die FD im wesentlichen zwei Erkenntnisse.

(1) Es kann als relativ gesichert gelten, daß Objekte oder Bilder vielfach mit ihren muttersprachlichen Bezeichnungen kodiert und gespeichert werden. Eine direkte Verknüpfung mit dem fremdsprachlichen Ausdruck erscheint in der entsprechenden Lernsituation zweifelhaft. Da außersprachliche Information zusätzlich linguistisch verarbeitet wird, spricht DENO (1968) von einem "two-step process". Versuchspläne und Meßergebnisse wie JENKINS, NEALE und DENO (1967) liefern klare Hinweise für die Annahme, daß die Vpn die Bilder beim Lernen sozusagen mit einem verbalen Etikett versehen, um sie dann erst an das fremde Wort zu koppeln: "The data ... suggest ... that Ss tend to encode a picture verbally within the native language anyway, so that attempts to eliminate previously established verbal habits may well be unsuccessful". Mit dieser Bemerkung zielen die Autoren ausdrücklich auf die Fremdsprachenlehrer, die im Sinne der direkten Methode glauben, durch Zeigen von Bildern usw. das muttersprachliche Wort umgehen zu können. In diesem Sinne erreicht die direkte Methode nicht ihr Ziel. Dieser am Paarlernen gewonnene Befund wird durch stützende Befunde, die aus freien Assoziationsversuchen und wahrnehmungspsychologischen Experimenten stammen, abgesichert. OSGOOD (1953, S. 711) berichtet von Versuchen, bei denen zur Auslösung freier Assoziationen nicht nur Wörter, sondern auch die entsprechenden Gegenstände und Abbildungen dieser Gegen-

stände verwendet wurden. Es ergaben sich markante Unterschiede zwischen Assoziationen auf den verbalen Stimulus einerseits und auf Gegenstand und Abbildung andererseits. Dabei waren die Reaktionszeiten, die für die verbalen Stimuli gemessen wurden, am kürzesten. Daraus läßt sich auf vermittelnde Prozesse schließen, die bei der Präsentation von Objekt oder Abbildung stattfinden und Zeit beanspruchen. Daß diese vermittelnden Prozesse verbaler Natur sind, wird durch wahrnehmungspsychologische Experimente nahegelegt (GLANZER & CLARK, 1962 - 1964). Die Autoren boten ihren Vpn kurzzeitig eine Reihe geometrischer Figuren dar, die sie anschließend beschreiben bzw. nachzeichnen mußten. Aus der alltäglichen Erfahrung ist bekannt, daß Wahrnehmungsreize verschieden gut und vollständig erfaßt werden. Zur Erklärung dient der Begriff der Komplexität. Nach traditioneller Sicht muß sich das Wahrgenommene zu einer Gestalt zusammenschliessen, und je nach der Stimulusbeschaffenheit zu einem mehr oder weniger komplexen Ganzen "organisiert" werden. Aber welche Eigenschaften machen die Komplexität visueller Stimuli aus? GLANZERs und CLARKs Antwort auf diese Frage besteht aus der Hypothese der Sprachschlinge (verbal loop), d.h. die visuelle Information wird in Worte übertragen und verbal gespeichert: "According to the verbal loop hypothesis, the S views the stimulus, translates it into words, and then makes his final response... According to the conventional view of perception, S views the stimulus, 'organizes' it, and then makes his final response" (1963, S. 309). Demnach wird vermutet, daß eine innere stumme Verbalisierung zwischen Stimulus und Respons kognitive Prozesse kanalisiert.

Schema der Sprachschleifen-Hypothese



(GLANZER und CLARK1964, S. 622)

Nach dem bisher Gesagten ist es wahrscheinlich, daß diese stumme Verbalisierung im FU, in dem die Anschauungsmethode benutzt wird, muttersprachlich ist.

Was Didaktiker wie BÜTTNER u.a. einmal durch Beobachtungen aus dem Schulalltag, zum anderen durch Überlegungen über den Anteil der Muttersprache am Aufbau unserer Begriffs- und Gedankenwelt gewonnen hatten, wird mithin durch psychologische Laborexperimente erhärtet.

(2) Der zweite Befund scheint jedoch wieder für die direkte Methode zu sprechen. Im Gegensatz zu den widersprüchlichen Resultaten der angeführten frühen Untersuchungen hat sich in einer ganzen Reihe von Paarlernversuchen mit zum Teil recht stattlichen Anzahlen von Vpn und unter Berücksichtigung verschiedener Meßmethoden erwiesen, daß die Paarung Bild - Wort besser behalten wird als die Assoziation Wort - Wort. Die Versuche sind teils von TRAVERS (1967), teils von JENKINS, STACK und DENO (1969) knapp referiert worden. Eine weitere, im Rahmen des Malmöer UMT-Projekts entstandene Arbeit ist noch nicht erfaßt (HALL 1969). Über sie soll kurz berichtet werden, um die didaktische Relevanz der Versuche im allgemeinen

zu ermessen. HALL ließ 3 Gruppen des 7. Schuljahres (1. Unterrichtsjahr Deutsch) dieselben 20 Hauptwörter lernen, und zwar nach drei verschiedenen Methoden. Gruppe A lernte mit Arbeitsbögen, auf denen unter dem abgebildeten Gegenstand das deutsche Wort stand; Gruppe B erhielt Blätter, auf denen links das deutsche Wort, in der Mitte der abgebildete Gegenstand, rechts das schwedische Wort erschienen. Die C-Gruppe lernte die einfache Vokabelreihe deutsch-schwedisch. Nach zehnminütiger Lernzeit folgte ein für alle drei Gruppen gleicher Test von zehn Minuten: Die Schüler erhielten Blätter, auf denen die eine Hälfte der Vokabeln als Bild, die andere in der Muttersprache erschien. Dabei wechselte stets ein Bild mit einem Wort ab. Die Aufgabe war, das entsprechende deutsche Wort daneben zu schreiben, d.h. die Gruppen A und C hatten jeweils zur Hälfte identische Lern- und Testformen.

Beispiel

Gruppe A

Der Bügel

Der Topf

Gruppe B

Der Bügel = Klädhängaren

Der Topf = Grytan

Gruppe C

Der Bügel = Klädhängaren Der Topf = Grytan

Test

Klädhängaren = _____ _____

= _____ _____

Der Test wurde nach zwei Wochen wiederholt. Der Versuch entspricht in technischer Hinsicht modernen Anforderungen. Die Gruppen wurden auf ihre Vergleichbarkeit hin überprüft und die Testergebnisse der Signifikanzprobe unterworfen. Je drei Datenreihen wurden dem Test entnommen: Wahl des deutschen Artikels, des Wortes und der Rechtschreibung. Nicht immer waren die Unterschiede signifikant (z.B. zur kombinierten Methode), jedoch schnitt die Gruppe A (Bild - Wort) stets besser ab.

So decken sich die Ergebnisse mit den amerikanischen Untersuchungen, in denen gleichsinnige Resultate auch dann nachgewiesen wurden, wenn die Lernzeit gemessen wurde oder wenn statt schriftlicher Gruppentests mündliche Einzeltests durchgeführt wurden. Die Überlegenheit der Bild-Wort-Paarung war deutlicher, wenn nicht, wie bei HALL, aktives Wiedererinnern (recall), sondern nur das Wiedererkennen (recognition) geprüft wurde. Daß die kombinierte Methode bei HALL etwas schlechter ausfällt, wird allerdings nicht immer bestätigt. So erwies sich bei KALE und GROSSLIGHT (zit. bei TRAVERS 1967) das bewegte Filmbild + englisch-russischer Wortgleichung als Untertitel als effektivster Darbietungsmodus. Bei einer Erweiterung durch hinzukommende akustische

Darbietung trat schließlich ein Interferenzeffekt ein, der zu vermindertem Behalten führte.

JENKINS, NEALE, DENO erklären einen Teil der Befunde sinnfällig mit der assoziativen Bereicherung durch das Bild, dessen muttersprachliches Etikett ohnehin aufbewahrt wird. Das hieße doch, daß die muttersprachliche Bezeichnung, die bei HALL in Methode C dem Bild noch hinzugefügt wurde, überflüssig ist. Denn die Beispiele zeigen, daß in diesen Versuchen ganz eindeutige Bilder verwendet wurden. Bilder, so interpretieren JENKINS, NEALE, DENO, enthalten gegenüber dem gedruckten Wort noch weitere distinktive Merkmale, die das spätere Auffinden beim Erinnerungsversuch erleichtern. Hier wird zusätzliche Information gegeben, die dem Gedächtnis mehr Anknüpfungspunkte bietet.

Zusammenfassung und Kritik. - GOSS und NODINE (1965, S. 232) sehen die bisher zusammengetragenen Ergebnisse recht nüchtern: "The conclusion, in short, is that experimentation on meaningfulness, similarity, and familiarization in acquisition of PA lists has just begun. Available data identify some variables and show the contours of their effects but little more". Aus diesen Daten läßt sich kein sinnvolles Verfahren der Wort- und Textvermittlung, auch nicht ein sinnvoll in den Unterricht integriertes Vokabellernen ableiten. Allerdings wird der Schluß nahegelegt, daß (a) Bilder als Einprägungshilfe sinnvoll eingesetzt werden können; (b) das Vermeiden des muttersprachlichen Wortes nicht den Gewinn einsprachiger Darbietungstechniken ausmachen kann. Denn in den meisten Fällen (bei SCHLÜTER zu 75 %) ist in der betreffenden Lernsituation das muttersprachliche Wort präsent, ob ausgesprochen oder nicht.

Ein- oder zweisprachige Texteinführungen umschließen jedoch ein Bündel von Faktoren, die in der künstlichen Situation des Paarlernversuchs nicht berücksichtigt werden können.

3. Fremdsprachendidaktik auf empirischer Grundlage

3.1 W.A. LAYs experimentelle Didaktik

Die wenigen bis 1920 nachweisbaren Paarlernversuche, die helfen sollten, den neusprachlichen Methodenstreit zu entscheiden, konnten die Didaktiker nicht zufriedenstellen. ARONSTEIN ist hinsichtlich des Wertes der experimentellen Behandlung methodischer Fragen geteilter Meinung. Einerseits scheinen ihm die bisherigen Versuche "wenig Vertrauen zum Nutzen der experimentellen Pädagogik" zu erwecken, andererseits lasse sich nicht leugnen, daß das Experiment auch auf didaktischem Gebiet "fruchtbar" wirken könne (I, S. 70 f.). KAPPERTs Kritik ist konstruktiver. Seiner Ansicht nach muß das Experiment, das sich in den Dienst der Didaktik stellen will, stärker der Unterrichtswirklichkeit angenähert werden. Im Unterricht werde eben nicht mehr mit reinen Wortassoziationen gearbeitet, sondern die Vokabeln würden aus einem sprachlichen und sachlichen Zusammenhang heraus erlernt. Dieses Lernen müsse auch als psychologischer Vorgang anders ablaufen, als es beim einfachen Paarlernen der Fall sei.

Am klarsten jedoch ist die hier angesprochene Problematik von W.A. LAY und E. MEUMANN behandelt worden. Sie gehören zu den Begründern einer experimentellen Pädagogik und Didaktik in Deutschland. Wie Naturwissenschaftler das Experiment von der Physik und Chemie über die Physiologie auf die Psychologie ausdehnten, so verpflanzte es W.A. LAY (1910) von der Psychologie in die Didaktik. Die Pädagogik, so argumentierte er, sei ein Gebiet, auf dem jährlich tausende von Aufsätzen und Schriften veröffentlicht würden. Quantität sei jedoch nicht gleich Qualität; die Vielzahl der Arbeiten könne sogar verhindern, daß sich Qualität durchsetze: "die Goldkörner vorzüglicher Arbeiten, die nicht

fehlen, verschwinden in den Sandmassen" (S. 3). Der Mangel an wissenschaftlicher Gediegenheit besonders der didaktisch-methodischen Literatur werde durch die endlosen Widersprüche der Ansichten, Forderungen und praktischen Anweisungen auf diesem Gebiet offenkundig. Auch im Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts herrscht nach LAY ein "Wirrwarr der Meinungen" (S. 53).

Den tieferen Grund für diesen Übelstand erblickt er darin, daß Pädagogik und Didaktik sich bisher zu wenig Gedanken über ihre Forschungsmethode und deren erkenntnistheoretische Grundlagen gemacht hätten. Wenn man sich aber um das Problem bemühe, wie Erkenntnis im pädagogisch-didaktischen Bereich zustande komme, werde man gewahr, daß Beobachtung, Statistik und Experiment unverzichtbare Erkenntnisquellen seien. Nach LAY hält sich die Pädagogik in selbstverschuldeter Abhängigkeit, wenn sie beispielsweise die Kinderforschung den experimentell verfahrenden Wissenschaften der Medizin und Psychologie überlasse. Der praktische Schulmann kenne die Probleme des Schulkindes, an denen er ein ureigenes Interesse habe, und so ergäben sich aus seiner Sicht spezifische Fragestellungen, die ebenfalls experimentell gelöst werden könnten. "Die Pädagogen müssen endlich einmal ihr eigenes Brot backen, endlich einmal die Pädagogik zur selbständig forschenden Wissenschaft erheben... Der praktische Schulmann weiß allein, wo ihn der Schuh drückt" (S. 46). Anschließend überprüft LAY den Wert der verschiedenen empirischen Forschungsmethoden für die Pädagogik, um besonders das didaktische Experiment herauszuheben. Dieses ist für ihn "nichts anderes als eine Unterrichtspraxis, die nach Maßnahmen und Erfolg zahlenmäßig genau kontrolliert werden kann" (S. 64). Er betont die Besonderheit des didaktischen Experiments gegenüber dem psychologischen: "Die experimentelle Pädagogik muß stets das Seelenleben als Ganzes im Auge behalten und konkrete Resultate für das Individuum feststellen; die theoretische Psychologie hingegen isoliert und analysiert

die psychischen Erscheinungen bis auf die allerletzten Elemente, um allgemeine, für den Menschen überhaupt gültige, abstrakte Resultate zu erzielen" (S. 66). So weiß LAY auch, daß die Exaktheit des psychologischen Laborexperiments vom didaktischen Experiment nicht erreicht werden kann, denn dieses muß stets "von der Lebenswahrheit der Praxis ausgehen und wieder zu ihr zurückkehren" (S. 66). Besonders modern erscheint die Tatsache, daß LAY die Pädagogik nicht in eine allgemeine und eine experimentelle auseinanderreißen will, sondern durch den Begriff der Hypothese, den er als erster in die pädagogische Forschung eingeführt zu haben glaubt, den Zusammenhang zwischen "alter" und "neuer" Pädagogik herstellt (S. 63). Denn zur Hypothesenbildung bedarf die Pädagogik all der bisherigen Ansätze, ob es sich nun um subjektive praktische Erfahrungen, um die Geschichte der Pädagogik oder um ihre ethischen Postulate handelt. So muß das didaktische Experiment drei Phasen durchlaufen: die Hypothesenbildung, den Versuch selbst, die Verifikation in der Praxis und die Auswertung für die Praxis (S. 68). Eine Anwendung seiner Theorie legte LAY mit experimentellen Untersuchungen auf dem Gebiet des Rechtschreibunterrichts vor.

3.2 E. MEUMANNs experimentelle Pädagogik

Neben LAY ist besonders E. MEUMANN als früher Fürsprecher einer experimentellen Pädagogik bedeutsam. Neben seinem großen dreibändigen Werk mit dem programmatischen Titel Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen publizierte er noch einen einbändigen Abriß unter dem Titel Experimentelle Pädagogik und war mit LAY Begründer der Zeitschrift Die experimentelle Pädagogik. Im Unterschied zu dem Karlsruher Seminarlehrer LAY, der als praktischer Schulmann die Didaktik in den Vordergrund rückt, spricht der Universitätsprofessor MEUMANN vornehmlich von der Pädagogik. Heute würde man den größten

Teil seiner Ausführungen der pädagogischen Psychologie zuordnen, die zwar ihre Probleme aus der Pädagogik gewinnt, aber doch Psychologie ist und bleibt. Dennoch handelt es sich auch um eine Grundlegung empirisch-pädagogischer Forschung, die MEUMANN wie LAY als wissenschaftliche Neuerung begreift. "Das ist es nun, was der herkömmlichen Pädagogik, die als Begriffs- und Normwissenschaft auftritt, zum Vorwurf gemacht werden muß: es fehlt ihr der empirische Unterbau an Kenntnis der rein tatsächlichen Verhältnisse, auf welchen alle pädagogischen Vorschriften und Normen aufgebaut werden müssen" (I, S. 10). Hier ist also pädagogische Tatsachenforschung im eigentlichen Sinne angesprochen.

MEUMANN gelingt es - in einer Weise, wie es heute wohl nicht mehr möglich ist - das gesamte Gebiet der Psychologie, der Pädagogik, ja auch der Didaktik einzelner Unterrichtsfächer zu umgreifen. Sieht er zunächst das pädagogische Experiment als ein "zum größten Teile" psychologisches Experiment an, "angewandt auf das sich entwickelnde und arbeitende Schulkind" (I, S. 27), geht er dort, wo er sich der speziellen Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer zuwendet, weit darüber hinaus. Er bezieht die Probleme der Lehrmittel und Fragen der Schulorganisation in den Forschungskreis der experimentellen Didaktik ein, untersucht die Möglichkeiten des Klassenexperiments gegenüber dem Einzelversuch und gliedert in seiner letzten Vorlesung wichtige Aufgabenbereiche aus dem höheren muttersprachlichen wie dem fremdsprachlichen Unterricht aus, die empirisch zu bearbeiten wären.

Im einzelnen werden erwähnt:

1) die allgemeine Sprachentwicklung beim Schulkind;
2) die zugrundeliegenden psychophysischen Prozesse bei den Vorgängen im Sprachunterricht wie z.B. Verstehen von Sätzen, Nachsprechen;
3) Analyse komplexer sprachlicher Leistungen;

4) besondere Begabung, z.B. mathematisch, sprachlich;

5) Vergleiche von Unterrichtsmethoden: das didaktische Experiment im engeren Sinne (III, S. 777 ff.).

Bei diesem umfassenden Ansatz MEUMANNs kann eine Kritik an den experimentellen Arbeiten von PETERSON bis SCHLÜTER nicht ausbleiben. Das Ergebnis ist für MEUMANN "in didaktischer Hinsicht ein außerordentlich dürftiges" (III, S. 800). Er moniert (wie KAPPERT später), daß die Untersuchungen nicht praxisnah genug geblieben seien; denn daß SCHLÜTER statt einer Fremdsprache sinnlose Silbenkombinationen verwandte, ist für ihn "eine falsche Art der Exaktheit" (S. 804). MEUMANN erkennt richtig, daß die Arbeiten ihren eigenen Ansprüchen auf Prüfung der alten und neuen Unterrichtsmethode nicht genügen. Wenn die komplexen Prozesse der Sprachaneignung erfaßt werden sollen, müsse grundsätzlich "über das bloße Schema des mechanischen Assoziierens von F-Worten mit M-Worten hinausgegangen werden". Vorsichtig wägt MEUMANN ab: das eigentlich psychologische Experiment, das auf Analyse der psychologischen Vorgänge bei der Spracherlernung zielt, wird für die Beurteilung von Unterrichtsmethoden nur Anhaltspunkte liefern können. Über deren Effektivität müsse "das direkte didaktische (vergleichende) Experiment" entscheiden (III, S. 826). In Wahrheit gehe es bisher nur um das Vokabellernen und -abfragen.

3.3 A. MESSERs wissenschaftstheoretische Überlegungen

Sollte die experimentelle Forschung sich in der Pädagogik behaupten, so galt es, die traditionelle Kluft zwischen Natur- und Geisteswissenschaften zu überwinden. Der Psychologe A. MESSER (1914) versuchte durch eine Interpretation des Erklärungsbegriffes das Verhältnis von Natur- und Geisteswissenschaften neu zu bestimmen. Seiner Meinung nach sind Natur- und Geisteswissenschaften in erster Linie nach ihrem Gegenstandsbereich zu trennen, nicht nach ihrer Methode.

Denn daß die Naturwissenschaften generalisierend, indem sie aus dem jeweils Besonderen das Allgemeine und Typische abstrahieren (Beispiel: Fallgesetz), während die historische Methode individualisierend sei, da der Einzelfall aus seinem einmaligen Bedingungszusammenhang heraus verstanden und interpretiert wird (Beispiel: Schlacht von Sedan), scheint ihm eine unhaltbare Vereinfachung. Weder gehen die Naturwissenschaften lediglich auf Allgemeines, noch die Geisteswissenschaften als historische Wissenschaften nur auf Einzelnes. Denn die Historiker hören ja keineswegs mit der Feststellung des Tatsächlichen, Einmaligen und Individuellen auf: sie wollen "erklären". "'Erklären' bedeutet aber auch hier, den Einzelfall, etwa die einzelne Handlung, unter ein allgemeines Gesetz unterordnen. Daß die psychologischen Erklärungen, mit denen die Historiker auf Schritt und Tritt operieren, nicht als eine derartige Subsumtion (wie sie ebenso in der Naturwissenschaft geübt wird) zum Bewußtsein kommen, das liegt daran, daß gewisse Gesetzmäßigkeiten, vermittelst deren 'erklärt' wird, einfach als selbstverständlich vorausgesetzt und infolgedessen meist gar nicht beachtet werden..." (S. 376). Nach MESSER liegt also ein Erklären analog zu dem naturwissenschaftlichen Erklären vor, d.h. die Subsumtion eines Einzelfalles unter eine allgemeine Regel, ein Gesetz. Seine Überlegungen treffen sich hier etwa mit dem Versuch HOLZKAMPs (1972, S. 66 f.), der den nomothetischen Determinismus des 'reinen Falles' und den historizistischen Determinismus 'des konkreten Falles' durch eine "dialektische Denkbewegung" überwinden will, "in der sowohl das 'Besondere' im 'Allgemeinen' wie das 'Allgemeine' im 'Besonderen' sichtbar wird". Die charakteristisch moderne Fortführung dieser Denkbewegung hin auf die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse des Menschen "an einem bestimmten Ort des Geschichtsprozesses" fehlt bei MESSER; jedoch konnte die vollzogene Annäherung von Geistes- und Naturwissenschaften dazu beitragen, der statistisch kontrollierten Beobachtung und dem Experiment in der Pädagogik und Didaktik den Weg zu ebnen.

MESSERs Überlegungen sowie LAYs und MEUMANNs Bemühungen um eine experimentelle Pädagogik und Didaktik zeigen, daß der Boden für eine empirische Aufhellung fremdsprachendidaktischer Probleme schon vor dem 1. Weltkrieg in theoretischer wie in praktisch-technischer Hinsicht bereitet war. Keineswegs wurde jedoch den Didaktikern in blindem Optimismus die Lösung all ihrer Probleme durch empirische Methoden versprochen; MEUMANN betont, daß es hier nur ein "allmähliches Vorrücken" geben könne (III. S. 776); als Verfechter der um Anerkennung ringenden experimentellen Pädagogik scheut er sich nicht, vorliegende experimentelle Arbeiten im Hinblick auf ihren didaktischen Nutzen scharf zu kritisieren. Weniger differenzierend als MEUMANN, plädiert LAY hauptsächlich für das didaktische Experiment par excellence, den Methodenvergleich mit ganzen Klassen. Selbst kein Fremdsprachler, unterbreitet er - etwas eilfertig - Vorschläge zur experimentellen Überprüfung der "indirekten und direkten Methode" (1906c,b). Es ist klar, daß bei diesem Stand der Dinge die Fremdsprachendidaktiker selbst die Initiative hätten ergreifen müssen; nur mit ihrer Kooperation hätten, wie LAY allgemein feststellte, brauchbare Hypothesen aufgestellt werden können, deren Verifikation oder Falsifikation für den Unterricht von unmittelbarer Relevanz gewesen wären. Die Zusammenarbeit aber kam nicht zustande, und das eigentliche fremdsprachendidaktische Experiment blieb aus. - Der Beitrag späterer didaktischer Experimente zur Lösung der Einsprachigkeitsproblematik wird im systematischen Teil erörtert.

3.4 Hindernisse einer empirischen Fremdsprachendidaktik: kultur- und gesellschaftspolitische Verflechtungen

Der gemeinsame Aufschwung und die erste Blütezeit sowohl der psychologischen und pädagogischen Forschung als auch des neusprachlichen Unterrichts um die Jahrhundertwende ließen die beiderseitigen Probleme bewußter werden. Dabei erhielt die Didaktik ihren ersten empirischen Impetus von der Psychologie. Jedoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, daß diese

frühen Beziehungen zwischen Psychologie und Fremdsprachendidaktik recht einseitiger Natur waren. Zwar wurden die Forschungsarbeiten, die sich direkt didaktischen Problemen zuwandten, von Methodikern wie ARONSTEIN und OTTO aufgenommen; initiiert wurden sie jedoch hauptsächlich von psychologischer Seite. Vor allem ist von seiten der Fremdsprachler - trotz der Arbeiten BAUMANNs, KIRSTENs und OTTOs - die Gedächtnisforschung, die eigentlich Lernforschung ist, für den eigenen Bereich nicht genügend ausgewertet worden. Gerade die deutsche Gedächtnisforschung hatte sich jedoch kräftig entwickelt. Nach FOPPA (1968, S. 148) wurden schon damals die wesentlichen Erkenntnisse zum Begriff der Übung gewonnen, wenn auch spätere Untersuchungen mit größerer methodischer Raffinesse betrieben wurden.

Diese Vernachlässigung der Psychologie seitens der Fremdsprachendidaktik ist unschwer zu erklären, da sich die Verhältnisse erst heute grundlegend zu wandeln beginnen. Der Hauptgrund ist vermutlich in der Ausbildung der Gymnasiallehrer zu suchen, in deren Händen bis zur Einrichtung der Hauptschule und des obligatorischen Englischunterrichts die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik nahezu ausschließlich lag. Ihre universitäre Ausbildung stand im Zeichen der Fachphilologien, während die fachdidaktische Ausbildung und zugleich die Einführung in die Berufspraxis die Studienseminare zu besorgen hatten, die in Preußen Ende des 19. Jahrhunderts eingerichtet wurden. Hier lehrten und lehren bewährte Gymnasiallehrer, die ohne Konnex zur Universität und ohne Möglichkeit zu selbständiger Forschung ihre gesammelte Erfahrung in Form einer Meisterlehre vermitteln.[28] Anders die Ausbildung der Volksschullehrer: von Anfang an eindeutig auf den Lehrberuf bezogen, sind pädagogisch-psychologische und pädagogisch-didaktische Studien Hauptinhalte des Studiums. So verwundert es denn nicht, daß MEUMANN, der eine pädagogische Reformbewegung von der Praxis her zu erkennen glaubt, bei den Volksschullehrern "bei weitem den größten Anteil" an reformerischen Impulsen feststellt (III, S. 820). Und heute

sind die Versuche, eine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik zu begründen, fast ganz auf die pädagogischen Hochschulen beschränkt. Nur sehr langsam kommt die didaktische Forschung an den Universitäten in Gang (RICHTER 1969).

Aus der Praxis der Volksschule konnte sich keine eigenständige FD entwickeln, da nur wenige Ansätze eines meist fakultativen und diskontinuierlichen FU an einigen Großstadtschulen (besonders intensiv in Hamburg) vorhanden waren. Zudem fehlte ihr jegliche Unterstützung durch die etablierte Fachdidaktik der Philologen. "Die beiden führenden Fachzeitschriften, die 1894 durch VIETOR begründete Die Neueren Sprachen und die 1902 eröffente Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht enthielten bis zum Ende ihres Erscheinens in den Jahren 1942 und 1941 nicht einen Beitrag, der sich in der Themenstellung mit dem fremdsprachlichen Unterricht an Volksschulen beschäftigte" (SAUER 1968, S. 58). So wie man der Psychologie keine tiefere Aufmerksamkeit schenkt, geht man an dem Englischunterricht an den Volksschulen achtlos vorüber - wobei nicht zuletzt Standesdenken eine Rolle gespielt haben mag. Die einseitige Ausbildung des die FD tragenden Berufsstandes war vielleicht das wichtigste Hindernis für die Ausbreitung psychologisch orientierter, experimenteller Verfahren.

Ein zweites Hemmnis wird in der Verfassung der Pädagogik zu suchen sein, in deren Kraftfeld sich die Didaktik bewegt. Hier hat es die empirische Richtung erst nach jahrzehntelangem Ringen und nach Überwindung mannigfacher Widerstände zu allgemeiner Anerkennung gebracht - trotz der zahlreichen frühen Anregungen von Forschern wie LAY, MEUMANN, STERN und etwas später A. FISCHER und P. PETERSEN. Die wenigen Lehrstühle für Pädagogik waren - bis auf Ausnahmen - Ableger der Geschichte und der Philosophie und verleugneten ihre Herkunft nicht: "Fast ohne Blick auf die mächtig sich entfaltenden, empirisch vorgehenden Naturwissenschaften, ja später

sogar in deutlicher Frontstellung gegen sie (es sollte bewiesen werden, daß die Kluft zwischen Geistes- und Naturwissenschaften 'unüberbrückbar' tief sei) herrschen späte Hegelianer (wie Th. LITT) und spekulative Geistespsychologen (wie E. SPRANGER) und verhindern an den wenigen Stellen, die in Deutschland (an den Universitäten) zur Verfügung standen, die Entfaltung einer eigentlich wissenschaftlichen Pädagogik; auch legten sie sich mit Erfolg - besonders durch ihre Personalpolitik als Ordinarien- quergegen jede um Anerkennung ringende andere Richtung" (LOCHNER 1969, S. 16). Die sog. "realistische Wende der Pädagogik" zeichnete sich bereits, wie LOCHNER betont, in den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts deutlich ab - wozu wir Belege aus der Fremdsprachendidaktik angeführt haben -, bis sie erst in den sechziger Jahren allgemein vollzogen wird. Mit einem gewissen Zeitverzug greift heute diese allgemeine Entwicklung der Erziehungswissenschaften auf die Fachdidaktiken über. -
Die politisch-ideologische Entwicklung schließlich verstärkte die hemmenden Tendenzen. Der Zeitgeist - wenn dieser Begriff erlaubt ist - war nach dem Zusammenbruch im Jahre 1918 empirischen Methoden und exakten Messungen abhold. Einen positivistischen Forschungsoptimismus, der stets an die Überzeugung von der Wahrscheinlichkeit des Fortschritts gebunden ist, mußte die Katastrophe stärker als die spekulativen Geisteswissenschaften treffen. Im Verfall aller Werte suchte man nach neuen Worten, wobei manche Irrationalismen sich weit stärker als kritische Rationalität erwiesen. Der Fremdsprachenunterricht fand diesen Wert in der Kulturkunde, und spekulative Wesensschau, nicht die Suche nach objektiven Methoden wurde vorrangig. Die neusprachliche Reformbewegung und die an sie geknüpfte Methodenproblematik gerieten dabei immer mehr in den Hintergrund. Die Neusprachler schienen das kaum gewonnene Interesse an psychologisch orientierten Fragen der Spracherlernung verloren zu haben. So brach eine für den wissenschaftlichen Charakter der FD bedeutsame Verbindung ab.

Die kulturkundliche Bewegung aber mündete bald - ohne auf sehr viel Widerstand zu stoßen - in die nationalsozialistische Wesenskunde ein (APELT 1967). Ideologie und Phrase beherrschten das Feld.

4. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft: OTTOs Prinzip der sprachlichen Anknüpfung

4.1 Der wissenschaftliche Anspruch

Der Anglist und Romanist Ernst OTTO (Promotion bei BRANDL über das angelsächsische Epos) ist ab 1903 als Gymnasiallehrer und schließlich als Direktor des Reform-Realgymnasiums in Berlin Reinickendorf (1913 - 1922) tätig. In diese Zeit fallen seine Schrift zur Grundlegung der Sprachwissenschaft (1919) und seine Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts (1921, ^{2}1925), die etwa gleichzeitig mit dem ARONSTEINschen Werk entsteht. Bald darauf wird OTTO Professor der Pädagogik (Marburg, Prag, ab 1949 Berlin) und wendet sich stärker allgemein-pädagogischen und -didaktischen Fragen zu. OTTOs Methodik ist das Werk eines Neuphilologen, der sich in intensiver Bemühung die Erkenntnisse der sprachwissenschaftlichen und psychologischen Forschung seiner Zeit angeeignet hat, um sie auf seinem eigenen Gebiet anzuwenden. Diese Verbindung von langjähriger praktischer Erfahrung, didaktischer Theorie sowie linguistischer und psychologischer Grundlegung ist bisher in der deutschen Fremdsprachendidaktik - bei allen Unzulänglichkeiten, die einem solchen ersten Versuch notwendigerweise anhaften - eine großartige Einzelleistung geblieben. Das sprachpsychologische Literaturverzeichnis im Anhang des Werkes gibt einen Einblick in OTTOs Vertrautheit mit der zeitgenössischen psychologischen Forschung, die erkennen läßt, daß OTTO in der neusprachlichen Didaktik bis heute ohne Nachfolger geblieben ist.

OTTO bezeichnet sein Werk im Untertitel als "Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre". Mit der Absicht, eine Didaktik "auf wissenschaftlicher Grundlage" anzubahnen (S. VII), will er "mit dem bisherigen Verfahren jener methodischen Hilfsbücher brechen, denen die nötige empirische

Grundlage einer normativen Unterrichtslehre fehlt" (S. 13). Ohne die methodische Kompendienliteratur zu verdammen - sie gibt "kostbare Anregungen" - setzt er sich bewußt gegen sie ab. OTTOs Bestrebungen sind denen PALMERs vergleichbar, der in seinem klassischen Werk The Scientific Study and Teaching of Languages (1917) ebenfalls eine wissenschaftliche Theorie des FU zu umreißen suchte.[29] OTTO bezieht sich - offensichtlich unabhängig von PALMER - naturgemäß auf die deutsche Tradition. Er erkennt an, daß die Arbeiten der Reformer "einen gewaltigen Fortschritt " erbracht hätten. Wenn jedoch der Fortschritt der Wissenschaft im Kern ein Fortschritt der wissenschaftlichen Methode sei, stehe es schlimm um die FD (S. 13).

Dies ist die erkenntnistheoretische Haltung, die LAY in der traditionellen Didaktik vermißt hatte. OTTOs Ausgangspunkt ist folgerichtig eine Untersuchung des Wissenschaftscharakters der FD. Für ihn ist die FD Teil einer allgemeinen Unterrichtslehre, die als "Tatsachenwissenschaft" das "Seiende oder Gewesene" behandelt, als "Normwissenschaft" das "Seinsollende" zum Gegenstand hat (S. 1). Dabei sind "eigentliche" Normen, die die "Verwirklichung eines Zieles werthaft fordern", von den "technischen Normen" oder "technischen Regeln" zu trennen. "Diese Art von Normen gibt nur die zu wählenden Mittel an, mit denen ein vorgezeichnetes Ziel erreicht werden kann, ohne daß die Frage nach dem Wert des Zieles zur Erörterung gestellt wird" (S. 2). Die technischen Normen, mit denen es die Methodik in der Hauptsache zu tun habe, müßten nun in den "wissenschaftlich erforschten Tatsachen und Gesetzmäßigkeiten des Seienden" fundiert werden (S. 5). Wie schon von LAY und MEUMANN gefordert, muß sich die Didaktik mithin eine ganze Reihe von Einzeldisziplinen dienstbar machen, etwa die Biologie, Medizin oder die Psychologie, weil sie Beiträge zu den Entwicklungsgesetzen des Kindes leisten.

"Insofern der Unterricht die praktische Gestaltung einer Idee ist, untersteht er der Gesetzlichkeit alles Praktischen, der Ökonomie der Arbeit" (S. 6). Auch diesen Gedanken formuliert OTTO in Anlehnung an MEUMANN, für den die Ökonomie der Arbeit bedeutet, daß der Arbeitserfolg mit dem geringsten Kraftaufwand, in kürzester Zeit und mit den einfachsten Mitteln erzielt wird.

Hier ergeben sich Parallelen zum HABERMASschen Typus der Arbeit oder des "zweckrationalen Handelns", mit dem "definierte Ziele unter gegebenen Bedingungen" verwirklicht werden (1971, S. 62). Mit dem Begriff der technischen Normen gliedert OTTO einen empirisch-analytischen Teil der Didaktik aus. Die Didaktik verfolgt auch - in der Terminologie HABERMAS' - ein "technisches Erkenntnisinteresse", sie will die Möglichkeiten "erfolgskontrollierten Handelns" erschließen.

Zu den technischen Normen in der FD zählt OTTO u.a. Aussagen über die psychophysischen Vorgänge bei der Sprachbetätigung. Dazu unternimmt er eine Analyse des Hör-Sprechaktes (akustisch-motorische Komponente) und des Lese- und Schreibaktes (optische und graphomotorische Komponente), die zusammen mit einer Auswertung experimentell gewonnener Assoziations- und Reproduktionsregeln die Grundlage für die eigentlichen methodischen Entscheidungen bilden (S. 36 ff.). Außerdem versucht er die "Vorgänge der Satzgliederung beim produktiven Sprechen" bzw. den "Bewußtseinsverlauf" beim Sprechen zu erhellen (S. 9 und 137 f.). Was OTTO hier im Anschluß an ACH und SELZ unternimmt, hat ACHTENHAGEN (1971, S. 81 ff.) durch ein Referat der Arbeiten JOHNSONs (1965) versucht, nämlich ein psycholinguistisches Modell der Satzproduktion zu entwerfen, auf dem didaktisch-methodische Überlegungen aufzubauen wären. In beiden Fällen ist das Ergebnis gleichermaßen unbefriedigend, weil die Vorgänge bei der Produktion von Mitteilungen bis heute nur unzureichend erforscht sind (vgl. HERRMANN 1972, S. 19).

Selbstkritisch erkennt OTTO diesen Sachverhalt. Er weiß, welche Schwierigkeiten sich der Aufstellung technischer Normen entgegenstellen. Deshalb habe er seine Schrift "mit aller Zurückhaltung nur einen Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre genannt" (S. 12).

Hiermit ist - noch vorläufig und unvollständig - skizziert, worin OTTO den Schwerpunkt einer wissenschaftlichen Fundierung der FD erblickt. Das Moderne dieses Ansatzes wird in dem Berührungspunkt mit ACHTENHAGEN deutlich. Die Frage stellt sich, was mit diesem Ansatz im Hinblick auf die Einsprachigkeits-Problematik zu leisten ist.

4.2 Drei Leitsätze

Nach OTTO muß sich die FD Einblick in die Gesetzmäßigkeiten der "natürlichen Spracherlernung" des Kindes verschaffen, um - wo möglich - Rückschlüsse auf die "schulmäßige Erlernung" zu ziehen. Dem Grundsatz getreu, daß sich die FD die Ergebnisse vieler Einzeldisziplinen nutzbar machen muß, wertet er zahlreiche Beiträge über die Sprachentwicklung des Kindes aus.

Dadurch ergibt sich, daß die auch von BÜTTNER vorgetragene These der Wechselbeziehung zwischen Psychogenese und Sprachgenese von OTTO besser belegt und begründet wird, so daß er von einem "nicht anfechtbaren Grundgedanken" sprechen kann (S. 30). "Der Schüler ist mit der Muttersprache geistig gewachsen, aber auch zu gleicher Zeit auf das engste mit ihr verwachsen" (S. 16). Aus der Tatsache, daß das Kind durch die Einwirkung seiner Umgebung, die es ständig mit Sprache umgibt, sprechen lernt, folgert OTTO, daß der Schüler auch im Unterricht so viel wie möglich mit der Fremdsprache in Kontakt kommen soll, daß man so viel wie möglich mit ihm in der Fremdsprache sprechen soll (1. Leitsatz). Genau dies ist übrigens noch heute für CHOMSKY (1970, S. 108) der alles

überragende Grundsatz für das Fremdsprachenlernen, nämlich für die "intuitive Heuristik" des Lernenden genug sprachliches Material, genug sprachliche Reize, an denen sie sich entfalten kann, bereitzustellen.

Das Kind bringt eine angeborene Bereitschaft zum Sprechen mit und lernt wesentlich durch Nachahmung. Seiner Wahrnehmung ist eine Tendenz zur Äußerung mitgegeben; Sensorik und Motorik, Eindruck und Ausdruck, liegen eng beieinander: diese Tatsache äußert sich im kindlichen Trieb zum Sprechen, Nachsprechen und Mitsprechen. Daraus folgert OTTO, daß ein wesentlicher Teil der Spracherlernung "mechanisch-imitativer" Art sein müsse (S. 50 f.). Dies ist der eigentliche Grundvorgang beim Spracherwerb, und so spielt die Lerntechnik der mimicry-memorization bei OTTO eine große Rolle (2. Leitsatz).

Das Kind wächst sehr langsam in die Muttersprache hinein, der Spracherwerb stellt "ein allmähliches Verschmelzen des eigenen Sprachschatzes mit demjenigen der Umgebung" dar (S. 24 f.). So kann auch der Sprachunterricht nur einen Assimilationsprozess in Gang setzen, in dem sich der Schüler erst allmählich von der Muttersprache löst (3. Leitsatz). Von entscheidender Bedeutung ist das damit zusammenhängende Prinzip der "sprachlichen Anknüpfung", das als Gegenbegriff zum Prinzip der Einsprachigkeit angesehen werden kann.

Angeknüpft wird an die Muttersprache, sie bildet die Brücke zur Fremdsprache, über sie wird der Zugang zur Fremdsprache gebahnt. Das Wissen und Können, die sprachlichen Fertigkeiten, die sich das Kind durch die Muttersprache angeeignet hat, muß der FU benutzen. Zugrunde liegt ein allgemeineres Prinzip, das der fundamentale Leitsatz des französischen Didaktikers JACOTOT gewesen war: "Il faut apprendre quelque chose et y rapporter tout le reste" (zit. bei TITONE, 1968, S. 22): Neues muß immer an Bekanntes und schon Assimiliertes anschließen. Schon GLAUNING (1910) hatte diesen allgemeinen

didaktischen Grundsatz auf den Englischunterricht bezogen: "Die neuen Vorstellungen, die der Schüler aufzunehmen hat, sind an bereits vorhandene anzuknüpfen; beide werden dadurch klarer und bestimmter im Bewußtsein. So wird alles Lernen ein Hinzulernen, oder, wie die neuere Didaktik sagt, ein Apperzipieren" (S. 8). Die Fremdsprache aber muß zunächst an die Muttersprache anknüpfen; anders findet sie keinen Halt: "Die Muttersprache ist das Maß aller anderen Sprachen. An ihr mißt man, mit ihr vergleicht man, durch ihre Vermittlung lernt man alle anderen Sprachen. Denn sie ist im Bewußtsein des Lernenden zuerst vorhanden. Und es ist daher eine ganz richtige, weil naturgemäße, Forderung der Didaktik, daß bei dem Lernen einer fremden Sprache an das Vorhandene, in diesem Falle an die Muttersprache, angeknüpft werden soll. Denn diese ist eine geistige Großmacht, die sich nicht umgehen oder übergehen läßt..." (S. 59). Mit Erlebnissen aus der Berlitzschule verdeutlicht GLAUNING, wie sehr der Schüler das Bedürfnis hat, das Fremde an das Bekannte anzuschließen: sobald die einsprachige Worterklärung erfaßt wird, flüstern sich die Kursteilnehmer die deutsche Bedeutung zu und notieren sie sich im Lehrbuch. Erst wenn sich genügend fremdsprachliche Eindrücke angelagert haben, kann Fremdsprache mit Fremdsprache unmittelbar verknüpft werden. "Im Laufe des Unterrichts aber kann das fest angeeignete und eingebürgerte Material aus der englischen Sprache selbst wieder Anknüpfungspunkte für neue Erwerbungen bieten" (S. 9). Sprachliche Anknüpfung ist auch das, was der sowjetische Didaktiker SALISTRA (1962) das "Prinzip der Bezugnahme auf die Muttersprache" nennt. Ebenso ist für den amerikanischen Psychologen AUSUBEL (1968) sekundärer Spracherwerb ohne Anknüpfung an vorhandene, muttersprachlich geprägte kognitive Strukturen nicht denkbar. AUSUBELS "subsumers" entsprechen GLAUNINGs "Anknüfpungspunkten".

4.3 Vor- und Nachteile durch die Muttersprache

Aus der Tatsache, daß das Kind bereits eine lange sprachliche und geistige Entwicklung durchlaufen hat, bevor der FU einsetzt, ergeben sich Nachteile. Sie bestehen nach OTTO, der hier FRANKEs (1884, S. 15 f.) Überlegungen über "Vorteil" und "Hemmnis" der Muttersprache weiterentwickelt, in der Reduzierung der frühen Mannigfaltigkeit der Artikulation auf die muttersprachlichen Laute, in der Gewöhnung an bestimmte syntaktische Beziehungsmittel unter Ausschluß anderer und in der Festlegung auf eigentümliche "Bedeutungsgruppierungen" der Muttersprache. Aus dem vorausgegangenen Erwerb der Muttersprache entstehen dem FU aber auch Vorteile, die nach dem Grundsatz der sprachlichen Anknüpfung ausgewertet werden müssen. So macht sich ganz selbstverständlich jeder FU zunutze, daß das Kind durch die Muttersprache "in das allgemeine Sprachgut des Menschengeschlechts" hineingewachsen sei. "Dies gilt nicht nur für die 'allgemeine' Lautlehre und Bedeutungslehre, sondern auch für die allgemeine Syntax, ja für die sogenannte 'vorsprachige' Grammatik (das 'Logische' der Sprache)" (S. 28).[30]

Dieser Hinweis auf eine universale Sprachlogik ist sehr bedeutsam. Meist unbewußt versteht das Kind mit grammatischen Kategorien wie Wortart, Flexion, Wortstellung umzugehen. Der Satztypus mit Subjekt und Prädikat bzw. Thema und Rhema, topic und comment ist ihm vertraut. Dieselben grundlegenden Kategorien werden aber von vielen Sprachen verwendet, besonders von den Sprachen, die einer Sprachfamilie angehören. So bauen der Englisch- und Französischunterricht ganz natürlich darauf auf, daß die Substantive wie im Deutschen durch Voranstellung eines bestimmten oder unbestimmten Artikels gekennzeichnet sind. Termini wie person, verb, passive voice sind dem Schüler doch nur insoweit verständlich, als er ihre Funktion direkt oder analog im Sprachbau der Muttersprache erkennen kann. Jeder FU knüpft hieran bewußt oder still-

schweigend an; daß Begriff und Funktion etwa des present perfect schließlich unverwechselbar auf das neue Sprachsystem bezogen werden müssen, bleibt davon unberührt.

Ein weiterer Vorteil besteht nach OTTO darin, daß das Kind seine Umwelt schon sprachlich-begrifflich geordnet hat. Die Kinderpsychologie hat die Stufen aufgezeigt, die das Kind durchläuft, ehe es zu abstrakten Begriffen gelangt. OTTO fragt: "Soll der Schüler, der eine fremde Sprache lernt, alle oder mehrere dieser Stufen durchlaufen, die ja nicht nur Sprachstufen, sondern auch Abschnitte geistiger Entwicklung sind?" (S. 253).
"Sollte das Verhältnis für die Bedeutung der Wörter auch dem Schüler noch einmal durch Gesten und Mienenspiel erschlossen werden?" (S. 28).

Der Schüler ist sich der Bezeichnungsfunktion der Sprache längst bewußt, neue Wörter brauchen sich ihm nicht in der Weise der ersten Wortinhalte zu erschließen. Außerdem muß auch hier auf die Verwandtschaft der in der Schule betriebenen Sprachen, auf die Ähnlichkeit der Umwelt, aus der sie entstanden sind und die sie deuten sollen, hingewiesen werden. Um OTTOs Argument zu verdeutlichen: Vertreter der extremen Reform machen sich nicht klar genug, daß der Schüler doch die Dinge kennen muß, mit denen er im FU umgeht. Wenn ein Lektionstext über einen Geburtstag zu erarbeiten ist, so weiß der Schüler schon, was ein Geburtstag ist - das ist der Vorteil, von dem OTTO spricht -, und er weiß es durch die Muttersprache, die das Ereignis eindeutig bezeichnet. Birthday wird also via Geburtstag mit all seinen muttersprachlich vermittelten Assoziationen erfaßt. Nach AUSUBEL (1968, S. 50) müssen im FU normalerweise neue Begriffswörter, nicht neue Begriffe erlernt werden. So gilt der Satz: "Die weitgehende Ausschaltung der muttersprachlichen Bezeichnung ist psychophysisch unmöglich. Die enge Verknüpfung von Denken und Muttersprache führt zwangsläufig zur Reproduktion des muttersprachlichen Wortes" (S. 248).

Dies ist indes, wenn man es mit OTTO sieht, kein Nachteil, denn mit dem Erwerb der Muttersprache wird die Umwelt begrifflich verarbeitet, eine positive Vorleistung auch für den FU.

Nach ausführlicher Kritik der Bedeutungserschließung durch Anschauung und durch fremdsprachliche Erläuterungen und Definitionen ergibt sich schließlich:
"Die Muttersprache ist das bequemste und genaueste Mittel der BEDEUTUNGSERSCHLIESSUNG. Sie ermöglicht außerdem die EINPRÄGUNG der gesamten Wortvorstellung" (S. 249).

Die muttersprachliche Semantisierung ist "ökonomisch": sie sichert das beste Lernergebnis im Verhältnis zur Lernzeit und zum Lernaufwand. Was das Vokabellernen betrifft, so soll die deutsche Bedeutung durch Umschreibungen, Synonyme, Antonyme, Etymologien usw. ergänzt werden. Das deutsche Wort soll beim Lernen nicht laut mitgesprochen werden; es sei in erster Linie "als Bedeutungsakt gegeben" und fungiere nicht als "sinnliches Zeichen". Deshalb brauche man es beim Einprägen der Vokabel nicht zu nennen; es genüge, "im Verständnisbewußtsein des Bedeutens zu leben" (S. 247). Das Vokabelabfragen - OTTO legt Wert auf systematisches Einprägen und Überprüfen des Vokabelschatzes - soll in der Regel nicht vom Einzelwort ausgehen, sondern von den fremdsprachlichen Zusammenhängen und damit in einsprachige Sprechübungen einmünden (S. 273).

4.4 "Anknüpfung" versus "Ausübung"

OTTO verwendet die Muttersprache nicht nur bei der Texteinführung und beim Vokabellernen, sondern auch im Übungsbereich. Er unterscheidet drei Arten der Hinübersetzung. Die idiomatische Übertragung eines zusammenhängenden deutschen Textes in die Fremdsprache wird als "Mittel der Sprachaneigung" verworfen; sie ist als eine "Zielleistung"

zu betrachten (S. 286). Dagegen empfiehlt er in den Anfangsklassen eine mündliche Hinübersetzung, die mechanisch-imitativ zu betreiben ist und fast einer Rückübersetzung gleichkommt. Der deutsche Satz ist nichts weiter als eine Gedankenstütze für die Stimulation des fremden Satzes. Dieser muß als ein zusammenhängendes Ganzes aufgenommen werden, es sollten deshalb kurze Sätze mit ähnlicher Syntax ausgewählt werden. Sie dürfen erst dann eingesetzt werden, wenn eine Reihe fremdsprachiger Stücke auf imitativem Wege eingeprägt wurde (OTTO benutzt dazu häufiges Chorsprechen). Erst dann kann man "in flottem Tempo eine Zahl von deutschen Stücken in einem Zuge erledigen. Das wird sich bei geschlossenen Büchern vollziehen. Der Lehrer sagt das Deutsche; die Schüler erfassen den Satz als Ganzes und gliedern ihn im engen Anschluß an die Stücke, die sie ja mehr oder weniger auswendig können" (S. 283). Nach OTTO findet dabei ein Übersetzen im üblichen Sinne nicht statt; man könne denselben Zweck durch Umformungs- und andere Sprechübungen erreichen.

Hiervon unterscheidet OTTO eine weitere Art der Hinübersetzung, die erst ein wirkliches Übersetzen beinhalte. Es handelt sich um Sätze, in denen die Ausdrucksformen der Sprache stark voneinander abweichen, z.B.: Hatte Preußen eine Flotte? - La Prusse avait-elle une flotte?
Es ist wichtig, daß OTTO die fremdsprachliche Version wiederholt nachsprechen läßt. Die Sätze sollen als Ganzes, ohne Anstoß und im richtigen Tonfall produziert werden.
Hier muß nun die Vorstellung neu gegliedert werden. OTTO hält seine "kontrastiven" Übungen, wie wir modern sagen würden, für ein wichtiges Mittel, "die muttersprachlichen Zwischenglieder zu unterdrücken und die indirekte Art des Übersetzens in ein direktes Sprechen zu überführen" (S. 284f.). Damit vertritt er die scheinbar paradoxe Ansicht, durch Übersetzungsübungen die Muttersprache auszuschalten.

Mit der Ausschaltung vermittelnder Zwischenglieder durch Übung ist ein weiterer Grundbegriff OTTOs eingeführt, eine Art Gegenprinzip zur sprachlichen Anknüpfung, das er "Ausübung" nennt. Der Gegensatz von "Anknüpfung" und "Ausübung" erinnert an BÜTTNERs Scheidung von Verstehen und Aneignung und HORNBYs Trennung von identification und fusion. OTTO bringt "Ausübung" mit Ausschaltung zusammen und gibt so zu verstehen, das etwas "herausgeübt" werden soll. "Ausübung" ist also nicht etwa mit Sprachausübung gleich Sprachanwendung zu identifizieren. Diese Scheidung hat eine psychologische Basis, die den Begriff der "Ausübung" verdeutlicht. In seiner Unterrichtslehre (1933) unterscheidet OTTO assoziierendes Einüben von einem Üben, das Strukturen ausdifferenziert und verfeinert: "Durch Übung werden die psychophysischen Funktionen gliedhaft ausgesondert, durch Einübung assoziiert; dort Auflockerung und damit Verfeinerung und Genauigkeit, hier Festigung und damit gesteigerte Schnelligkeit der seelischen Prozesse, dort Differenzierung, hier Integrierung" (S. 33). Bei motorischen Fertigkeiten z.B. zielt ausdifferenzierendes Üben auf das Auslassen unökonomischer Bewegungen und auf das Ausgliedern ganz bestimmter feiner Muskelreaktionen aus einer anfänglich groben, ungelenken Bewegung. "Einübung" und "Übung" sind in der Terminologie OTTOs zwei sich ergänzende "Möglichkeiten des Lernens", die sich heute in getrennten Lerntheorien wiederfinden: während sich "Einübung" mit den assoziationistischen Theorien des Behaviorismus in Einklang bringen läßt, steht "Übung" als Ausbildung einer Struktur mit der Gestalttheorie im Zusammenhang. OTTO sieht hier eine Einheit: beide Arten des Lernens sind theoretisch geschieden, sind aber praktisch aufeinander angewiesen und gehen ineinander über. Durch "Übung" werden dem Bewußtsein neue Bereiche zugefügt: verfeinerte Bewegungsmuster bzw. neue verbale Muster werden der bewußten Kontrolle zugänglich; gleichzeitig werden durch mechanisierende "Einübung" Teilbereiche wieder aus dem Bewußtsein abgezogen. "Der bewußte Mensch würde hochgesteckte

und verwickelte Aufgaben nie verwirklichen können, wenn ihm nicht die Gabe verliehen wäre, Teilhandlungen zu automatisieren und damit Energie zu sparen, gleichsam den Prozess der Differenzierung und Bewußtseinserhöhung rückgängig zu machen"(S. 33).

OTTOs didaktischer Begriff der "Ausübung" lenkt den Blick auf den Fortfall bewußter Zwischenglieder, die überflüssig geworden sind. "Vermittelte Reproduktionen" werden in direkte verwandelt. Bewußtseinsinhalte wie bestimmte Gedächtnishilfen oder andere Begleitvorgänge werden unterdrückt, weil infolge fortschreitender Übung eine direkte Assoziation hergestellt wird. OTTO stützt sich dabei auf EBERT und MEUMANN, die er ausführlich zitiert (1925, S. 277). Die Ausschaltung vermittelnder Zwischenglieder erstreckt sich nach OTTO u.a. auf die muttersprachliche Vermittlung, auf explizite Regeln der Aussprache, auf grammatisches Wissen, das in ein Können zu überführen ist.[31] Gleichzeitig wird im Sinne der psychologischen "Übung" fremdsprachliche Kompetenz ausdifferenziert. Folglich ist OTTOs scheinbares Paradoxon, durch Übersetzen die Muttersprache ausschalten zu können, so zu verstehen, daß muttersprachliche Wortformen und Verknüpfungsregeln aus dem Bewußtsein schwinden, während das Verständnisbewußtsein der Bedeutung auf die Fremdsprache übertragen wird.

Während HORNBYs Begriff der fusion somit den Blick auf die Verschmelzung der fremden Zeichen miteinander und mit dem Vorstellen und Denken lenkt, sieht OTTOs Begriff der "Ausübung" den gleichen Vorgang hauptsächlich unter dem Aspekt der Verselbständigung und Lösung des neuen Zeichensystems von der Muttersprache. Ähnlich wie bei der "Anknüpfung", wenn auch nicht so explizit, ist der Begriff der "Ausübung" bei GLAUNING (1910) vorgebildet. Zu unrecht werde angenommen, daß sich bei Betrachtung von Bildern oder Gegenständen die fremden Sprachvorstellungen unmittelbar mit den Sachvor-

stellungen verbinden würden. Denn "im Anfang des Unterrichts ist nach mehrfach angestellten Beobachtungen die muttersprachliche Vorstellung noch rascher bei der Hand als die fremdsprachliche. Bei fortgesetzter Übung mag es allerdings gelingen, sie mehr und mehr auszuschalten. Dann aber ist es nicht sowohl die Betrachtung des Bildes, als vielmehr die häufige Erneuerung der fremdsprachlichen Vorstellung, durch die jene Wirkung erzielt wird" (S. 10). Demnach wird die Muttersprache nicht dadurch ausgeschaltet, daß man bei der ersten Begegnung mit unbekanntem Sprachmaterial die Übersetzung vermeidet, sondern durch häufiges Reaktivieren der neuen Wörter und Wendungen. Diesen Vorgang nennt OTTO "Ausübung".[32]

Mit "Anknüpfung" und "Ausübung" hat OTTO einen Sachverhalt auf den Begriff gebracht, der heute auch von den Befürwortern einer einsprachigen Semantisierung erkannt wird. So unterscheiden BOL & CARPAY (1972) drei Phasen des Semantisierungsprozesses. Nach einer "Periode des Kennenlernens" wird eine zweite Phase beschrieben, in der die Bedeutung fremdsprachiger Ausdrücke vorwiegend muttersprachlich bestimmt ist. "Weil es zweifellos einfacher ist, sich zu dem fremdsprachigen Wort ein muttersprachiges Äquivalent zu merken und dies als Schlüssel für das semantische Gedächtnis zu benutzen, entsteht im Gedächtnis eine stabile Verbindung zwischen den fremdsprachigen Wörtern und den muttersprachigen Äquivalenten, mit denen der Schüler arbeitet" (S. 122). Diese Übersetzungsphase, d.h. also Anknüpfung - so wird zugestanden - findet statt, ob nun nach der Grammatik-Übersetzungsmethode oder nach der direkten Methode unterrichtet wird. Erst in einer dritten Phase "fungiert das fremdsprachige Wort allmählich direkt als Schlüssel zum semantischen Gedächtnis" (S. 122). So ist auch in BOL & CARPAYs Verlaufsanalyse der Semantisierung die Spannung zwischen "Anknüpfung" und "Ausübung" auffindbar. Unterschiedliche Auffassungen bestehen aber hinsichtlich der Art und Weise, wie die Übersetzungsphase am schnellsten überwunden wird.

Solche Unterschiede werden durch die Begriffe "Anknüpfung" und "Ausübung" nicht verdeckt. Es wäre wünschenswert, wenn die FD diese Begriffe - und die durch sie vermittelte Einsicht in einen Sachverhalt - wiedergewönne.

4.5 Kritik und Ausblick

OTTOs Eintreten für die Verwendung der Muttersprache
- bei der Semantisierung von Texten,
- beim Vokabellernen
- und im Übungsbereich

steht im Widerspruch zur modernen Auffassung der Einsprachigkeit. Doch die Verfechter der Einsprachigkeit haben sich mit seinen Thesen bisher nicht gründlich auseinandergesetzt, einige wichtige werden daher im systematischen Teil wieder aufgegriffen.

Folgende Punkte sind noch zu bedenken.

(1) Es ist natürlich nicht erwiesen, daß die von OTTO empfohlenen Lehr- und Übungsformen effektiver sind als etwa die seines Zeitgenossen WALTER, der sich mehr um Einsprachigkeit und weniger um psychologische und sprachwissenschaftliche Grundlegung bemühte. Die Unterrichtspraxis, von der OTTO ausgeht, ist zeitgebunden; das Werten, Akzeptieren und Verwerfen beschränkt sich auf Verfahren, die aus der Praxis der Zeit in sein Blickfeld gelangen. Aus heutiger Sicht ist vor allem der Fortschritt in der einsprachigen Übungssystematik auffällig. Allerdings ist der Doppelcharakter seiner Übersetzungsdrills - Unterschiede werden zu klarem Bewußtsein gebracht und gleichzeitig durch Übung mechanisiert - auch ein Merkmal moderner zweisprachiger Übungen (vgl. Kap. 7).

(2) Ebenso konnte OTTO nicht über den damaligen Stand der psychologischen Forschung hinausgelangen. Er ist sich an manchen Stellen der Unsicherheit seiner psychologischen Grundlagen bewußt. Seine Konzeption der sprachlichen

Anknüpfung stimmt jedoch mit einer modernen psychologischen Theorie überein (AUSUBEL 1968).

(3) OTTO übersieht das autonome didaktische Experiment als Forschungsinstrument im eigentlichen didaktisch-methodischen Entscheidungsfeld. Er kennt die experimentellen Untersuchungen von PETERSON, NETSCHAJEFF, SCHLÜTER etc. und hat sicherlich recht, wenn er aus diesen Studien "noch keine Behauptungen für die Praxis" abzuleiten wagt (S. 260). Er begnügt sich jedoch mit der Verarbeitung rein psychologischer Befunde und unternimmt keinen Versuch, das didaktische Experiment, das letztlich über die Effektivität von Verfahren zu entscheiden hat, weiterzubilden. Das Problem der Erkenntnisübertragung von der Psychologie auf die Fachdidaktik stellt sich ihm nicht in der gebührenden Schärfe.[33] Dagegen stellt EGGERT (1911 a) heraus, daß seine psychologischen "Übungsgesetze" noch der Bestätigung durch das didaktische Experiment bedürften, nur sei man einstweilen noch nicht so weit und müsse die praktische Erfahrung an seine Stelle setzen. Auch G. STANLEY HALL (1914) ist sich der Lücke, die dort klafft, viel stärker bewußt. Nach seinem Dafürhalten kann man sich mit den wenigen experimentellen Untersuchungen, mit der Aphasieforschung und mit den Studien über den Spracherwerb des Kindes noch nicht genügend Klarheit über die praktischen Probleme des Fremdsprachenlehrers verschaffen. OTTO ist weniger pessimistisch. Es ist faszinierend, sich vorzustellen, wie seine Didaktik ausgesehen hätte, hätte er sie zum gegenwärtigen Zeitpunkt geschrieben und, wie damals, mit einer gediegenen praktischen Erfahrung ein gründliches Verständnis sowohl der heutigen Sprachwissenschaft als auch der Sprach- und Lernpsychologie verbunden. -

Wie schnell sich die FD von dem psychologischen Ansatz OTTOs fortentwickelt, kann am besten im Vergleich mit HÜBNERs Didaktik (1929, 1933) dargelegt werden, mit der sich die Brücke zur Nachkriegszeit schlagen läßt. Auch HÜBNER will der FD eine wissenschaftliche Grundlegung geben, ein Anspruch, der von HARTIG im Vorwort zum Faksimile-Nachdruck der HÜBNERschen Didaktik (1965) nochmals unterstrichen wird. Anders als OTTO versteht HÜBNER darunter die Einordnung in eine bildungstheoretische Didaktik, ein Ansatz, der an seiner mangelnden Methodisierung und Konkretisierung der Praxis gescheitert ist. Die hier interessierenden methodischen Kernfragen entscheidet HÜBNER unter Berufung auf die psychologischen Begründungen bei OTTO, FLAGSTAD, EGGERT. Seine Darstellung wirkt darum gerafft, sie verzichtet hier offensichtlich auf psychologischen "Ballast". Was sie aber an Lesbarkeit gewinnt, büßt sie an der erstrebten "wissenschaftlichen Grundlegung" ein. Denn statt die von OTTO geknüpften Fäden weiterzuspinnen und, mit der Entwicklung der psychologischen Forschung Schritt haltend, neue Fäden aufzunehmen und die alten besser zu verankern, begnügt er sich mit knappen Hinweisen auf Psychologie aus zweiter Hand. Ähnlich bei BOHLEN (1930, S. 37 f., 48), dessen Schrift ebenfalls nach dem Kriege (1963) neu aufgelegt wurde: Zitate aus psychologischen Schriften sind durch das Werk OTTOs vermittelt.

HISTORISCHER TEIL

II. DIE FREMDSPRACHENDIDAKTIK NACH 1945

Vorbemerkung

Die folgenden Kapitel, die sich der Entwicklung des FU in Deutschland nach 1945 zuwenden, stehen ganz unter dem Aspekt der Praxis. Zunächst wird der Standpunkt zur Einsprachigkeit herausgestellt, der sich - niedergelegt in offiziellen Richtlinien - als herrschende Auffassung ausgebildet hat. Dem Unterricht, wie er sein soll, wird durch die Auswertung von zwei umfangreichen Befragungen der Unterricht, wie er ist, gegenübergestellt. Eine Analyse von Lehrbüchern und offiziellen Prüfungsdokumenten - sog. Lehrprobenentwürfen - ergänzt die rein zahlenmäßige Beschreibung des Unterrichts. Als Hauptrichtung, die die deutsche FD nach dem Kriege einschlägt, wird das Bemühen um Realisierung der Einsprachigkeit im Sinne der Richtlinien durch eine Verbesserung der Unterrichtsmittel herausgestellt. Zeitweilig erscheint Einsprachigkeit allein geeignet, eine grundlegende Erneuerung des FU herbeizuführen: sie ist der Schlüssel zu einem modernen, effektiven Unterricht. Diese Tendenz gipfelt in der Forderung nach "absoluter" Einsprachigkeit. Die Kritik dieser Zielsetzung schließt den historischen Teil ab und leitet zum systematischen Teil über.

Wie im Einleitungskapitel skizziert, entsteht in den fünfziger Jahren die Prägung "Prinzip der Einsprachigkeit". Das "Prinzip der Einsprachigkeit" ist die begriffliche

Verschärfung der "direkten Methode". Zwar wird hier versucht, die Identität und Kontinuität der Probleme unabhängig von Wandlungen im Wortgebrauch herauszuarbeiten, doch sind Begriffsbildungen "Vorgänge mit Folgen" (MEIER 1972, S. 790). Zunächst gelingt es, mit Hilfe des neuen Terminus die an dem Begriff der direkten Methode haftende Traditionslast, die in zweierlei Hinsicht unbequem geworden war, abzutragen. Der neue Begriff entbindet von der Verpflichtung, die frühere, umfangreiche Literatur zur Methodenfrage zur Kenntnis zu nehmen, und erinnert nicht mehr an die Absage, die nicht nur die große Mehrheit, sondern auch Fachdidaktiker wie ARONSTEIN, OTTO und PALMER einem konsequenten direkten Prinzip erteilten. Die neue Bezeichnung ist außerdem gut gewählt, weil sie die Ausdehnung eines einzelnen Grundsatzes auf eine viele Einzelheiten umfassende Gesamtmethode aufhebt und zu der im Begriff des "Direkten" angelegten spezifischen Problematik zurückführt. Die Selbstverständlichkeit, mit der die Forderung nach Einsprachigkeit erhoben wird, die allgemeine Anerkennung, die das Prinzip der Einsprachigkeit in der deutschen FD gefunden hat, verdankt es wohl auch seiner terminologischen Eindeutigkeit: "In alledem wird offenkundig, daß das Wort dem Begriff nicht nur 'gewisse Verbindungen, Merkmale, Färbungen' zuführt, sondern nicht selten die 'Wertschätzung seines Inhalts' veranlaßt: in den Bezeichnungen liegen Urteile" (MEIER, S. 794). Ein Indiz dafür mag man darin erblicken, daß in der englischsprachigen Fachliteratur die Forderung nach Einsprachigkeit nicht die gleiche prominente Stellung innehat - vielleicht auch in Ermangelung eines einprägsamen Schlagworts wie "Einsprachigkeit". Meist ist noch von direct method die Rede, gelegentlich von monolingual approach, doch finden sich auch Gegenüberstellungen wie bilingual and all-Spanish approaches (vgl. PAULSTON 1972, Literaturliste). Die terminologische Eindeutigkeit des deutschen Begriffs ist jedoch - das wird im folgenden hervorgehoben - nur eine äußere: die sach- und problembezogene Darstellung zeigt die Wieder-

kehr unklarer Abgrenzungen und unentschiedener Fragen im neuen terminologischen Gewand.

Eine methodenkritische Anmerkung sei gestattet. Die Beschreibung einer komplexen Praxis, deren vielfältige Aspekte noch längst nicht ausreichend durchforscht und begründet sind, hat zwangsläufig anders auszusehen als die isolierte Betrachtung von Teilproblemen, denen man auf den Grund gehen kann. Da man ohne subjektive Erfahrung auf diesem Feld gar nichts ausrichten kann, fließen in die Beschreibung oft Wertungen ein, die auf ihre Herkunft nicht befragt werden. "Geschichte ist eben nie unparteiisch; sie beruht im höchsten Grad und zwangsläufig auf subjektiver Auswahl" (WERTHEIMER 1971, S. 12). Eine subjektive Wertung liegt zweifellos auch in der Auswahl der berücksichtigten Literatur sowie der dargestellten Lehrbücher und -methoden, die den Hauptstrang der Entwicklung kennzeichnen sollen. Die nach allen Seiten hin überprüfbare und vorurteilslose Erfassung der Unterrichtswirklichkeit und ihrer Bedingungen bleibt vorläufig noch - bei den wenigen objektiven Daten, die verfügbar sind - ein unerreichtes Ideal. Diese Wirklichkeit ist sicherlich mannigfaltiger und viel widersprüchlicher als die Entwicklungslinien, die hier herausgezeichnet werden.
So ist es wohl unbestreitbar, daß in der ersten Jahrhunderthälfte eine "vermittelnde" Richtung herrschte, doch gab es immer Lehrer, die in der Nachfolge MAX WALTERs das Erbe der direkten Methode pflegten. Ein Beispiel ist H.F. MUES (1931, 1935), der in zwei Bänden Unterrichtsskizzen vorlegte, die einen vollständigen, einsprachigen Gang durch die englische Grammatik darstellen. Er nimmt damit eine Entwicklung voraus, deren Beginn hier (vgl. Kap. 6.1) in die fünfziger Jahre verlegt wird.[34] Die von manchem abstrahierende Darstellung eines komplexen Unterrichtsgefüges ist jedoch notwendig, um den Stellenwert der Einsprachigkeit im Gesamtverfahren zu kennzeichnen und die modernen Trends auf eine globale Einsprachigkeit hin sichtbar zu machen.

5. Einsprachigkeit im Unterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit

5.1 Der offizielle Standpunkt

Die Unterrichtsrichtlinien der Kultusminister haben in bezug auf die Einsprachigkeit als offizieller Standpunkt herausragende Bedeutung. Hier liegt das Ergebnis der Arbeit von speziell einberufenen Fachkommissionen vor, in denen Fachvertreter aus den betreffenden Schulen, Seminaren, Hochschulen und Behörden mitwirken. Man darf annehmen, daß somit als extrem geltende Positionen im allgemeinen vermieden werden.

Die Richtlinien haben als Rahmenplan verbindlichen Charakter. Sie enthalten eine Reihe verbindlicher Vorschriften über Lehrinhalte wie z.B. die Shakespeare-Lektüre auf der Unterprima in Nordrhein-Westfalen. Die Aussagen zur Methodik sind mehr als Empfehlungen zu verstehen; dennoch sollte ihr Gewicht speziell in der Lehrerausbildung nicht unterschätzt werden.

Die einheitliche Beurteilung des methodischen Prinzips der Einsprachigkeit in den Richtlinien der verschiedenen Bundesländer und Schulreformen deutet auf einen weitgehenden Konsensus der deutschen Fachwelt in puncto Einsprachigkeit. "In allen amtlichen Richtlinien für die Volksschulen aller Flächenstaaten ist es eine selbstverständliche Forderung, daß die Unterrichtssprache im Englischen die Fremdsprache selbst ist. Man bekennt sich damit zur direkten Methode, auch wenn es im Plan von Nordrhein-Westfalen heißt, daß trotz Einsprachigkeit keine 'natürliche Methode' möglich sei, die den Schüler möglichst ohne Umwege mit dem Englischen vertraut machen will. Deutsch sprechen ist deshalb nur unter besonderen Bedingungen erlaubt, wenn Textstellen

nicht anders zu verstehen oder grammatische Sachverhalte zu schwierig sind" (LOHMANN, 1969, S. 13). Zusammenfassend für die Richtlinien aller drei Schularten stellt LOHMANN fest, daß

1) der Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache,
2) die einsprachige Bedeutungsvermittlung, und
3) die einsprachige Festigung des Wortschatzes und der Idiomatik im Sinnzusammenhang zu den gemeinsamen Prinzipien gehören (S. 25).

Sehen wir uns - stellvertretend für die anderen - die gymnasialen Richtlinien für Englisch von Nordrhein-Westfalen an. Dort heißt es zu 1) eindeutig: "Unterrichtssprache ist grundsätzlich das Englische" (S. 1). Zu 2) lautet die Empfehlung: "Der fremde Ausdruck wird ohne Zwischenschaltung des deutschen Wortes verständlich gemacht. Besteht jedoch die Gefahr eines Mißverständnisses, so ist das entsprechende deutsche Wort vorzuziehen" (S. 2). Und zum Vokabellernen und -abfragen wird ausgesagt: "Beim Aufbau des Wortschatzes darf nicht die isolierte Vokabel im Vordergrund stehen ... Zur Vermeidung einer mechanischen Gleichsetzung des deutschen und englischen Wortes wird der neue Wortschatz meist in Sinnzusammenhängen eingeprägt und überprüft" (S. 2f.). Dazu wird unter dem Abschnitt "Grammatik" vermerkt: "Beim Aufsuchen der grammatischen Prinzipien und der ersten Regelfassung kann die Muttersprache verwendet werden. Besonders bei der Einübung und der Wiederholung sollen jedoch einfache grammatische Erscheinungen in der Fremdsprache geklärt werden" (S. 3). Schließlich wird noch unter dem Stichwort "Schriftliche Übungen und Klassenarbeiten" als letzte von acht Übungsformen die Hinübersetzung erwähnt (S. 8).

Nach diesen Formulierungen gilt Einsprachigkeit als die Regel. Allerdings folgt der Regel stets die Ausnahme, und wieviele Ausnahmen man von der Regel macht, ist dem einzelnen überlassen. Die Einsprachigkeit des Unterrichts kann hiernach

niemals absolut, sondern immer nur relativ sein. Nun stellen Unterrichtsrichtlinien im allgemeinen nicht absolute Forderungen, die den Praktiker verschrecken könnten. Berücksichtigt man also den allgemeinen ausgleichenden Charakter von Richtlinien, so zeichnet sich die prinzipielle Einsprachigkeit des Unterrichts umso deutlicher ab. Wird das Prinzip der Einsprachigkeit durchbrochen, müssen besondere Umstände vorliegen, die dies rechtfertigen.

Die Tendenz zur prinzipiellen Einsprachigkeit ist auch in der neueren methodischen Literatur sichtbar. "Der Anfangsunterricht, der sich im Bereich des Anschaulichen bewegt, ist absolut einsprachig durchzuführen. Für den weiterführenden Unterricht wird die Notwendigkeit zugestanden, gelegentlich von der Muttersprache Gebrauch zu machen" (GUTSCHOW 1968, S. 69). Ähnliche Ansichten äußern PIEPHO (1964), GÖHRUM (1968), CLADDER (1968). Andersdenkende werden zuweilen souverän übergangen: "Die einsprachige oder 'direkte' Methode unter weitgehendem Verzicht auf die Muttersprache wird im Englischunterricht heute von sämtlichen (!) Methodikern befürwortet und von fortschrittlichen Lehrern auch in beruflichen Schulen praktiziert" (SCHWARZ 1970, S. 241). Man kann, wenn man will, die große Gruppe der Befürworter der Einsprachigkeit im Sinne der Richtlinien in "Radikale" und "Pragmatiker" einteilen, doch bestehen Unterschiede nur in Nuancen. Pragmatiker lassen erkennen, daß sie eher zu Konzessionen an die Bedürfnisse und oft wenig idealen Verhältnisse der Unterrichtswirklichkeit bereit sind. Die radikale Richtung bevorzugt schroffe Formulierungen, so etwa FREUDENSTEIN, der in seinen "Katalog verbindlicher Vorschriften, dessen uneingeschränkte Gültigkeit akzeptiert werden muß", die "absolute Einsprachigkeit" als "gegenwärtig realisierbare Mindestforderung" aufnimmt (1970, S. 38). Hierher gehört auch die wachsende Gruppe der Anhänger der audiovisuellen Methode französisch-jugoslawischer Provenienz, u.a. ZIMMERMANN (1969).

Die hier getroffene Unterscheidung zwischen "Radikalen" und "Pragmatikern" ist wahrscheinlich nicht praxisrelevant. So ist leicht nachzuweisen, daß auch in den neuen Lehrwerken, deren Verfasser für "unbedingte Einsprachigkeit" plädieren (DENNINGHAUS 1959, S. 144), bei den einsprachigen Vokabularien die Muttersprache stellenweise als eine Art Rückversicherung eingebaut ist. Die apodiktischen Erklärungen in manchen audiovisuellen Lehrwerken ausländischer Herkunft hingegen haben eine ebenso simple wie einleuchtende Begründung: sie sind auf einen internationalen Markt zugeschnitten und legen auch in ihrer linguistischen Progession keine bestimmte Ausgangssprache zugrunde. Dieser angesichts der Bemühungen der kontrastiven Linguistik offenbare Nachteil wird nun durch ein progessiv klingendes Bekenntnis zur absoluten Einsprachigkeit überspielt.
Fazit: Richtlinien und Fachdidaktiken zeigen eine unverkennbare Tendenz zur strengen Einsprachigkeit. Besonders bei der Vermittlung und Einprägung des Wortschatzes wird der Rückgriff auf die Muttersprache nur als ultima ratio zugestanden.

5.2 Exkurs: Hinweis auf Schule als soziales System

Die Forderung nach strikter Einsprachigkeit ist oft mit Polemik verbunden. Vielleicht führt hier die Ungeduld mit der unzulänglichen Praxis vieler Lehrer das Wort, gepaart mit der persönlichen Erfahrung, daß einsprachiger Unterricht unter Verwendung geeigneter Lehrmittel und bei entsprechendem persönlichen Einsatz möglich ist.

Lehrer berichten oft davon, daß der Unterricht bei mangelnder Vorbereitung und Anstrengungsbereitschaft in die Zweisprachigkeit abzugleiten droht. Die vom Lehramtskandidaten gründlich vorbereiteten Lehrprobenstunden, in denen der Lehrstoff gerade im Hinblick auf die offiziell geforderte Einsprachigkeit umsichtig ausgewählt und abgegrenzt wird, stellen die Ergiebigkeit des einsprachigen Unterrichts stets

erneut unter Beweis. Die radikale Note entspringt daher u.E. keineswegs einer eindringlichen theoretischen Beschäftigung mit den Grundlagen des Problems und einer sich etwa daraus ergebenden Erkenntnis von der Notwendigkeit der Vermeidung der Muttersprache - eine solche gründliche Beschäftigung mit dem Problem ist gerade bei den kompromißlosen Verfechtern der Einsprachigkeit nicht zu finden - sie ist aber als Verärgerung über den mangelhaften Fremdsprachenunterricht an den Schulen deutbar. So sieht DENNINGHAUS seine Gegner als die ewig Gestrigen, "die nicht begreifen wollen", die nichts dazu lernen wollen (1965, S. 11). Für GÖHRUM ist es eine "Erfahrungstatsache, daß sich am meisten die Lehrer gegen die einsprachige Wortvermittlung wehren, die Sprechhemmungen haben. Die eigene Unsicherheit wird hinter psychologischen und methodischen Betrachtungen versteckt" (1968, S. 74).

Unsere Unterrichtsmethoden stehen in einem Zusammenhang von Rahmenbedingungen, sie finden sich "eingebettet in Techniken sozialer und gesellschaftlicher Steuerung, personaler Identifikation, individueller oder kollektiver Herrschaft, bürokratischer Organisation und so weiter" (FLECHSIG 1969, S. 12) Das soziale System Schule offenbart sich noch weithin als "pädagogischer Ein-Mann-Betrieb" (GAMM 1970, S. 103), und keine Reform hat bisher etwas wesentliches daran geändert. Hat der Lehrer die Klassentüre hinter sich geschlossen, kann er tun, was er für richtig hält. Es gibt keine wirksamen Kontrollinstanzen, die die Vorgänge im Klassenzimmer ans Licht bringen, was sicherlich der sozialen Bedeutsamkeit von Unterricht widerspricht. Es gibt nicht einmal das Gefühl der Notwendigkeit von Kooperation, die doch ohne gegenseitige Kontrolle nicht denkbar ist. Vielmehr behauptet eine sehr hohe Auffassung von der methodischen Freiheit des Lehrers das Feld, deren ideologische Implikationen den Betreffenden meist nicht bewußt sind. Der eine bemüht sich um einsprachigen Unterricht, der zweite läßt Übersetzungen anfertigen, wo sie ihm nützlich erscheinen, während ein

dritter die Zügel schleifen läßt und mit seinen Schülern Deutsch spricht.

So kommt es zur Verärgerung über den bequemen Kollegen, deren Spuren auch in der Diskussion um die Einsprachigkeit zu finden sind; und die Ansichten, die vorgetragen werden, sind nicht zuletzt auch eine Funktion der mangelnden Offenheit des sozialen Systems Schule. Folglich wird das Problem falsch gestellt: es geht jetzt um den Nachweis, daß einsprachiger Unterricht bei guter Vorbereitung und Einsatzbereitschaft des Lehrers möglich ist und entsprechende Erfolge zeitigt. Die Frage muß aber lauten, ob nicht bei ähnlich intensiver Bemühung methodenbewußter Lehrer eine Unterrichtsgestaltung, die nicht unter dem Postulat der Einsprachigkeit steht, zu gleich guten oder besseren Erfolgen führt.

5.3 Die Unterrichtspraxis in Zahlen

Zur objektiven Erfassung der Unterrichtswirklichkeit liegen zwei Untersuchungen vor, von denen sich die erste direkt mit dem Thema der Einsprachigkeit befaßt (BOHLEN 1952). Der Untersuchungszeitraum erstreckte sich auf 6 Unterrichtswochen des Jahres 1951, insgesamt wurden fast 20.000 Unterrichtsstunden von fast 400 Gymnasiallehrern ausgewertet. Die Untersuchung wurde in Form einer Umfrage durchgeführt, d.h. die Lehrer hatten über die vorher festgelegten Stunden anhand eines Fragebogens selbst Buch zu führen. Freiwilligkeit und Anonymität sorgten für eine möglichst objektive Beobachtung des eigenen Unterrichts. (Andererseits kann bei einer völlig freiwilligen Teilnahme keine repräsentative Stichprobe zustande kommen: wer sich aus eigenem Antrieb der Mühe unterzieht, seinen Unterricht über eine Zeitlang statistisch auszuwerten, kann nicht zu den "Bequemen" gehören).

So kann das Ergebnis als repräsentativ nur für diejenigen Lehrer gelten, "die als aktive Neuphilologen anzusehen sind, die sich um die Klärung methodischer Fragen bemühen und daran mitarbeiten" (S. 4). Von daher ist die Annahme berechtigt, daß die wirkliche Durchschnittspraxis für die Einsprachigkeit ungünstiger ausfallen müßte als bei dieser Untersuchung.

Aus dem umfangreichen Datenkomplex haben wir die für uns wichtigen Zahlen über den Englischunterricht in den Sexten und Quinten zusammengezogen.

Verteilung der Unterrichtsstunden

(a = ganz, b = überwiegend, c = zum kleineren Teil in der Fremdsprache, d = ganz in der Muttersprache)

	a	b	c	d	Summe
Lesestücke des Lehrbuchs	431	313	49	5	798
Prosalektüre	22	-	-	-	22
Grammatik / Stilistik	4	51	182	121	358
Sprachliche Übungen	249	311	83	30	673
Übersetzungs-übungen	1 (!)	35	89	46	171
Sachkunde	2	-	2	2	6
Summe	709	710	405	204	2028

Von insgesamt 2028 Unterrichtsstunden wurden mithin

709 = ca. 35 % ganz in der Fremdsprache
710 = ca. 35 % überwiegend in der Fremdsprache
405 = ca. 20 % zum kleineren Teil in der Fremdsprache
204 = ca. 10 % ganz in der Muttersprache

erteilt, d.h., daß in 30 % der Stunden die Muttersprache dominiert.
Die prozentuale Verteilung in bezug auf den Lehrstoff fassen wir in der folgenden Tabelle zusammen:

	Gesamtanteil d. Std.	a + b	c + d
Lesestücke	39 %	93 %	7 %
Übungen	33 %	83 %	17 %
Grammatik	18 %	15 %	85 %
Übersetzung	9 %	21 %	79 %

Bei den Lesestücken, deren Behandlung in den Sexten und Quinten den größten Teil der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, werden noch 7 % der Stunden überwiegend in der Muttersprache durchgeführt. An Übersetzungsübungen, auf die jedoch nur ein sehr geringer Prozentsatz der Gesamtunterrichtszeit entfällt, ist naturgemäß die Muttersprache stark beteiligt, so daß die 79 % nicht überraschen können. So fallen am stärksten die Grammatikstunden ins Gewicht, die sowohl prozentual als auch absolut gesehen der Muttersprache den größten Raum lassen.

Über die von uns ausgezogenen Daten hinaus sind noch folgende Ergebnisse interessant:

1) Der Anteil der Muttersprache geht in den folgenden Klassenstufen noch etwas zurück, wobei man besonders günstige Verhältnisse bei der Prosalektüre antrifft.
2) Das von BOHLEN ermittelte Gesamtergebnis (a + b = 70 % der Stunden) stimmt mit unserem Teilergebnis überein, da er noch den Französischunterricht hinzunimmt (Mädchen ab Quarta, Jungen ab UIII), in dem die Muttersprache stärker verwendet wird.

So aufschlußreich und wertvoll die Untersuchung insgesamt ist, so ergeben sich durch die Grobeinteilung a, b, c, d nur globale Richtwerte, mit denen wir unserer speziellen Problematik nicht beikommen können. Nehmen wir beispielsweise die Kategorie b, in welche die Stunden fallen, die "überwiegend" in der Fremdsprache abgehalten wurden. BOHLEN erläutert, daß in dieser Kategorie wohl durchschnittlich 3/4 der Unterrichtszeit allein der Fremdsprache gehören müßten. Diese Zeit dürfte aber bei der Einführung eines Lektionstextes vollauf genügen, um den ganzen Text bzw. sämtliche neuen Vokabeln kurz über die Muttersprache zu erklären und zudem noch einige Klassengeschäfte abzuwickeln. Lehrervortrag, Fragen und Antworten zum Text, Lesen des Textes würden die einsprachige Unterrichtszeit ausfüllen.

Ob dazu noch die Vokabeln zu Hause zweisprachig abgeschrieben und gelernt werden müssen, wird von der Untersuchung überhaupt nicht erfaßt. Hier liegt ein Unsicherheitsfaktor, der die Aussagekraft der Untersuchung für die uns berührenden Fragen erheblich vermindert.

Eine zweite Untersuchung, in der objektive Gegebenheiten des Fremdsprachenunterrichts zahlenmäßig erfaßt werden, zielt auf die Unterrichtsstoffe insgesamt und die Art ihrer Anwendung (EDELSTEIN 1968). Methodische Fragen werden im Zusammenhang mit den Lehrbüchern behandelt. Ebenso wie die BOHLENsche Umfrage beschränkt sie sich auf das Gymnasium, doch werden in einer repräsentativen Stichprobe Schulen aus allen Bundesländern erfaßt. Allerdings werden ausschließlich die Verhältnisse im Englischunterricht der 7. Klasse (Quarta, 3. Lernjahr) untersucht. Diese Klasse kann durchaus noch der Phase des fundamentalen Spracherwerbs zugerechnet werden; aus der Untersuchung selbst geht hervor, daß in den meisten Quarten eine Zeitlang noch das Quinta-Buch eingesetzt werden mußte. Bedeutsam ist ferner, daß die Befragung im Schuljahr 1964/65, 13 Jahre später als die von BOHLEN, vorgenommen wurde.

Aus dem reichhaltigen Datenmaterial sind einige Fakten für uns hochinteressant. So sollten die befragten Lehrer in einem Katalog von mündlichen Übungsarten diejenigen ankreuzen, die sie in ihrem Unterricht verwenden. Hierbei ergab sich, daß Übersetzungen in beide Richtungen von fast allen Lehrern verwendet wurden: die Hinübersetzung wurde von 95 %, die Herübersetzung von 93 % der Lehrer angestrichen. Diese Zahlen sagen natürlich nichts über das tatsächliche Ausmaß der Verwendung, gemessen am zeitlichen Aufwand; sie sind jedoch von Belang, wenn man ihnen gegenüberhält, daß die

- freie Nacherzählung nur von 71 %,
- freies Fragen und Antworten (Konversation) nur von 68 %,

- das Dialogisieren, Dramatisieren eines Textes nur von 58 %,
- und Stegreifspiele beispielsweise nur von 30 %

der Lehrer genannt wurden. Anders gesagt, 70 % der Lehrer geben sich nicht mit Stegreifspielen ab, aber nur 7 % der Lehrer arbeiten nicht mit Herübersetzungen.

Entscheidend sind jedoch die durchschnittlichen Schätzwerte, die für den realen Zeitaufwand ermittelt wurden. Die Lehrer sollten angeben, wieviel Prozent der Unterrichtszeit sie durchschnittlich für bestimmte mündliche Übungsformen einsetzten. Hier ein Ausschnitt aus dem Ergebnis:

	NRW (n = 70)	BRD (n = 327)
Mündliche Überprüfungen von Hausaufgaben u.a. Lernaufgaben	18,63 %	17,48 %
Lesen des Lehrbuchtextes und Lektüre	16,24 %	17,38 %
Hin- und Herübersetzen	9,78 %	13,44 %
Grammatische Übungen	25,27 %	24,38 %
Freie Unterrichtsarbeit (Konversation, Fragen u. Antworten, Spiele ...)	25,58 %	24,15 %

(Es geht nicht um die Verteilung mündlich - schriftlich, sondern die Summe der angegebenen Prozentwerte ergibt bis auf einen geringen Fehler, der auf fehlende Angaben zurückgeht, 100 %.)

In NRW wurden 70, in der gesamten BRD (ohne Saarland) 327 Lehrer befragt. Für NRW besteht in dem für uns wichtigen Bereich des Übersetzens eine Übereinstimmung mit BOHLEN: der Anteil der Übersetzungsübungen am Unterricht beträgt 9 - 10 %. Hier scheint ein recht verläßlicher Richtwert vorzuliegen. Darüber hinaus enthüllt ein Vergleich jedoch typische Schwächen an beiden Befragungen. Denn die gewählten

Übungskategorien, besonders ihre ungenaue Abgrenzung, machen eine weitere Übereinstimmung unmöglich (Was bedeutet z.B. "Grammatik" bei BOHLEN im Gegensatz zu "sprachlichen Übungen"? Was bedeutet "Lesen des Lehrbuchtextes" bei EDELSTEIN? Sind Vokabeleinführung und Fragen zum Text eingeschlossen wie bei BOHLEN?).

Weitere Informationen zur Übersetzung enthält die Rangliste der häufigsten Klassenarbeiten (S. 236):

1. Diktat	29 %	aller Klassenarbeiten im Bundesdurchschnitt
2. Grammatische Übungen	22,5 %	
3. Hinübersetzen	16,5 %	
4. Nacherzählung (bekannter Text)	11 %	
5. Nacherzählung (unbekannter Text)	6 %	

Demnach hat die Hinübersetzung als Prüfungsform noch erhebliches Gewicht.

Ferner wurden die Lehrer danach befragt, ob sie es für möglich hielten, den Unterricht der 7. Klasse nahezu ausschließlich in der Fremdsprache abzuhalten. 54 % bejahten die Frage, 41 % verneinten sie. Damit ist nicht viel gewonnen; wenn nahezu einsprachiger Unterricht prinzipiell für möglich gehalten wird, braucht er noch nicht als zweckmäßig oder wünschenswert angesehen zu werden. Jedoch ergab sich hiermit die Möglichkeit, zu untersuchen, ob sich "Befürworter" und "Zweifler" im Hinblick auf eine weitere Frage charakteristisch unterschieden, die die einzelnen Verwendungssituationen der Muttersprache im Unterricht zum Gegenstand hatte. Von 6 Anwendungsbereichen waren diejenigen anzukreuzen, in denen der Lehrer die Muttersprache tatsächlich gebrauchte. Es ergibt sich folgende Verteilung, getrennt nach Befürwortern und Zweiflern:

Verwendungssituation der Muttersprache ↓	Befürworter der Einsprachigkeit (n = 178 = 54 %)	Zweifler an der Einsprachigkeit (n = 148 = 41 %)
1. Grammatische Übungen	92 %	98 %
2. Überprüfung des Verständnisses von Textzusammenhängen	90 %	92 %
3. Übertragung einzelner Vokabeln	79 %	79 %
4. Zur Wiederholung englisch gesprochener Sätze	24 %	40 %
5. Zur Überprüfung des Verstehens in der Sprechsituation	21 %	30 %
6. Für technische Anweisungen in der Klasse	19 %	36 %

Der Unterschied zwischen Befürwortern und Zweiflern ist für die letzten 3 Verwendungssituationen signifikant (p 0,05). Leider wird uns jedoch nicht hinreichend klar, was die Kategorien 4 und 5 eigentlich besagen. Die Unterscheidung in Befürworter und Zweifler läßt somit im Hinblick auf den letzten Verwendungsbereich nur die Erkenntnis zu, daß sich diejenigen, die völlige Einsprachigkeit des Unterrichts grundsätzlich für möglich halten, bei ihren Anweisungen an die Klasse mehr sprachliche Zucht und Konsequenz auferlegen. Wichtiger sind die ersten drei Verwendungssituationen: nahezu alle gebrauchen die Muttersprache bei der Vermittlung der Grammatik und zur Verständniskontrolle von Texten, ein sehr hoher Prozentsatz benutzt sie zur Erklärung einzelner Vokabeln. Dem entspricht in etwa BOHLENs Befund, daß die Grammatikstunden am stärksten von der Muttersprache beherrscht wurden. Allerdings geht aus EDELSTEINs Daten nur hervor, daß die Muttersprache überhaupt bei der Grammatik verwendet wird, nicht wie oft, ob nur gelegentlich, regelmäßig, oder - bei grammatischen Erklärungen - ausschließlich. Ebenso wissen wir nicht, wie oft es vorkommt, daß einzelne schwierige Sätze bei der

Textdurchnahme zur Verständnissicherung übersetzt werden; und was die "Übertragung einzelner Vokabeln" angeht, so bleibt das Ausmaß des Einprägens zweisprachiger Vokabellisten nach (eventuell auch vor) der Textdurchnahme völlig im Dunkeln.

Wesentliche Aufschlüsse gewinnen wir jedoch durch verschiedene Korrelationsberechnungen, die EDELSTEIN durchführt. Es wird nachgewiesen, daß eine besondere Berücksichtigung des Übersetzens mit einer Bevorzugung anderer Arten stark formalisierten Lernens einhergeht bzw. mit einer geringeren Beachtung freier, unkonventioneller, einsprachiger Übungsformen (z.B. Aufführen kleiner Theaterstücke). Dort, wo der Muttersprache größerer Einfluß eingeräumt wird, scheint allgemein ein heute als traditionell anzusehender Unterrichtsstil gepflegt zu werden. Eine weitere Aufschlüsselung der Daten trifft auf signifikante regionale Unterschiede: in den südlichen Flächenstaaten Baden-Württemberg und Bayern ist die Übersetzung beheimatet, während eine positive Einstellung zur Einsprachigkeit und ein freierer Umgang mit der Fremdsprache eher in Bremen, Hamburg und in den Großstädten Nordrhein-Westfalens anzutreffen ist. Hier müßten genauere Untersuchungen (Lehrpläne, Prüfungsanforderungen in Bayern, Unterschiede in der Lehrerausbildung, das Gymnasium in der Kleinstadt und in der Großstadt) nachfassen.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß auch in dieser Untersuchung - wenigstens für unsere Zwecke - ein zu grobes Raster an die Unterrichtswirklichkeit gelegt wird. Freilich würden die Untersuchungen ganz erheblich an Aussagekraft und Interpretierbarkeit gewinnen, wenn ähnliche Untersuchungen beispielsweise aus den Jahren 1910 und 1930 zum Vergleich vorlägen. Eine Wiederholung zum gegenwärtigen Zeitpunkt könnte Aufschlüsse darüber vermitteln, ob die inzwischen erheblich veränderten Lehrwerke auch eine veränderter Unterrichtspraxis bewirken. Jedenfalls ist mit Sicherheit belegt,

daß mit dem "alten" Lehrbuch "eine strenge Anwendung der sogenannten 'direkten Methode' im Englischunterricht der 7. Klasse in der BRD eine Seltenheit ist" (EDELSTEIN, S. 226). Aus den Daten geht außerdem hervor, daß "mehr" Einsprachigkeit die Durchschnittspraxis in der Tat hätte verbessern können, sofern damit größere Konsequenz beim Gebrauch der Fremdsprache als Unterrichtssprache und vermehrter Einsatz "freier" Übungen (Konversation, Steg-reifspiele usw.) angestrebt wurden.

6. Einsprachigkeit durch Lehrwerkreform

6.1 Einsprachigkeit als Programm einer Fachzeitschrift

Die Durchsetzung der Einsprachigkeit in Richtlinien und Lehrwerken ist besonders an eine Autorengruppe geknüpft, die sich um eine Zeitschrift schart: Die Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Wie ein roter Faden zieht sich die Diskussion der Einsprachigkeit durch die Nummern dieser Zeitschrift, bis mit der Publikation der Aufsätze VAN PARRERENs (1963; 1964) und der damit verbundenen Auseinandersetzung im Forum der Zeitschrift ein vorläufiger Schlußstrich gezogen wird.

Die Mehrzahl der Aufsätze beschäftigt sich mit der einsprachigen Vokabelarbeit; diese Diskussion wird im wesentlichen von LEONHARDI und MÜLLER geführt. Daneben steht das Problem der einsprachigen Grammatikbehandlung; hier wird die Diskussion von DENNINGHAUS vorangetrieben. Einen Überblick über die Gesamtproblematik geben DOYÉ (1962) und PIEPHO (1964), dessen Aufsatz mit den schon erwähnten Arbeiten VAN PARRERENs den vorläufigen Abschluß der Diskussion bedeutet. Die folgende chronologische Übersicht vermittelt einen Eindruck von der Bedeutung, die diese Zeitschrift dem Thema Einsprachigkeit beimißt:

1953/54

Max Lorf, Wie fragt man Vokabeln ab?

W. Lorch, Der aktive Sprachschatz

A. Leonhardi, Vom Wortschatz zum Sprachschatz

1955

W. Lorch, Praktische Winke für den Englischunterricht der direkten Methode

1956

A. Leonhardi, Das Ende der zweisprachigen Vokabelgleichung

A. Leonhardi, Von der Sprechübung zur Einsprachigkeit

Gert Müller, Wesen und Aufgabe des einsprachigen Vokabulars

1957

Gert Müller, Vokabelgleichung und Begriffsdefinition

W. Birnschein, Einsprachige Vokabelarbeiten

Gert Müller, Einsprachige Wörterbücher im Französisch-unterricht

1958

Frank Mosby, The Acquisition of Vocabulary

Gert Müller, Die Erarbeitung des einsprachigen Vokabulars: die Elementarstufe

F. Denninghaus, Grundsätzliches und Praktisches zur sogenannten induktiven Grammatik

1959

A. Leonhardi, Zur Geschichte des Wörterbuchs im neusprachlichen Unterricht - Rückblick und Ausblick

Ernst Ruegger, Von der Bindung an die Muttersprache

F. Denninghaus, Zur sogenannten induktiven Grammatik. Eine Fortsetzung

1960

A. Leonhardi, Die Kunst des 'breaking-down'. Das Problem des einsprachigen englischen Schulwörterbuchs

1962

P. Doyé, Zur Problematik der direkten Methode

H.-E. Piepho, Das ideale Lehrbuch

1963

Carel F. van Parreren, Psychologie und Fremdsprachenunterricht

1964

H.-E. Piepho, Über die Rolle der Muttersprache im Englischunterricht

C.F. v. Parreren, Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht

Hinzuzurechnen sind die Forumsbeiträge, die vom Thema der Einsprachigkeit beherrscht sind. A. FRÖHLICH meldet Widerspruch gegen LEONHARDI an (1956); H. FÜLLE (1958) und W. STEINBRECHT (1960) äußern sich zu den Möglichkeiten einer einsprachig verfahrenden induktiven Grammatik; BORNEMANN u.a. nehmen kritisch zu VAN PARREREN Stellung (1963). Die PRAXIS verfolgt also seit ihrem Erscheinen einen konsequenten Kurs: in den Aufsätzen kommen nur diejenigen Fachvertreter zu Wort, die sich um die Durchsetzung eines einsprachigen Unterrichts bemühen. Gegenstimmen erscheinen lediglich als Diskussionsbeiträge im Forum bzw. werden in andere Zeitschriften abgedrängt. Hier ist Einsprachigkeit bzw. direkte Methode Gegenstand lebhafter Kontroversen z.B. zwischen SCHADE (1957) und SCHMIDT (1956) oder für den Bereich des Handelsschulenglisch zwischen CASTNER (1961) und LIPKA (1960).

Das Wissen um das Auseinanderklaffen von Theorie und Schulpraxis bestimmt den Blickpunkt der Autoren. Bei LEONHARDI wirken persönliche Erinnerungen an die eigene Schulzeit nach: Französisch ab Quarta, Lehrbuch PLÖTZ-KARES. "Die französische Lektürestunde glich der Cäsar-Stunde wie ein Ei dem anderen ... Der Aberglaube, man könne durch Vokabel- und Grammatiklernen zum fließenden Sprechen kommen, war noch unerschüttert" (1956, S. 34). Seit RÜLCKER (1969), der 540 Schulprogramme im Hinblick auf reformerische Ansätze durchgesehen hat, wissen wir, daß LEONHARDIs Erfahrungen die Regel, nicht die Ausnahme waren.[35] Diese Kluft zwischen Theorie und Praxis zu schließen, war das entschiedene Anliegen der PRAXIS-Autoren. Für LEONHARDI bedeutete das,

"ernst zu machen mit der Einsprachigkeit im neusprachlichen Unterricht". Die ganze Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts stellt sich ihm als eine Entwicklung zur Einsprachigkeit dar. Mehrfach beruft er sich auf VIETOR, um zu zeigen, daß die theoretischen Erkenntnisse der Reformbewegung immer noch nicht in die Praxis umgesetzt seien. Das Kardinalproblem, um das auch die Gedanken der anderen Autoren kreisen, lautet: Wie müssen die Unterrichtsmittel aussehen, die einen einsprachigen Unterricht gewährleisten?

Angelpunkte der Kritik sind die zweisprachigen Vokabelgleichungen und die in der Muttersprache abgefaßten Schulgrammatiken. Auch die bisherigen Versuche, einsprachige Wortarbeit durchzuführen, werden als unzureichend bezeichnet. Hier wird das Ergebnis der BÜTTNERschen Lehrmittelanalyse bestätigt: die einsprachigen begriffsdefinitorischen Wörterbücher ebenso wie die Reformausgaben von Schullektüren konnten nicht zum Erfolg führen. So besteht die erste Leistung der mit der PRAXIS assoziierten Fremdsprachendidaktiker darin, Verfahren der einsprachigen Bedeutungserschließung zu erweitern und zu verfeinern, zu systematisieren und zu popularisieren. "Einsprachige Erklärungen zu geben ist eine Kunst, die man erst in langen Jahren lernt", konnte LEONHARDI noch 1956 schreiben (S. 96). Inzwischen ist eine Typologie einsprachiger Worterklärungen ausgearbeitet worden (letzte Zusammenfassung bei DOYÉ 1971), und die Beherrschung einsprachiger Semantisierungsweisen gehört heute zur methodischen Grundausbildung des Fremdsprachenlehrers. Durch vielfältige Anregungen in Zeitschriften und methodischen Handbüchern, mehr noch durch ausgezeichnete Hilfsmittel wie das Advanced Learner's Dictionary of Current English (bei OUP ab 1948), The Learner's Dictionary of Style - Words in Context (LENSING: 1955), in der Hauptsache jedoch durch neue einsprachige Vokabularien der Lehrwerke ist die einsprachige Worterklärung heute zu einem gesicherten Bestandteil der Unterrichtspraxis geworden und

aus ihr nicht mehr wegzudenken. "Die zweisprachige Vokabelgleichung wird nicht aus der Unterrichtspraxis verschwinden, solange sie nicht aus den Lehrbüchern verschwunden ist" (LEONHARDI 1956, S. 97). LEONHARDI bedauert, daß man mit dieser Reform nicht gleich nach 1945 angefangen sei, zu einem Zeitpunkt, an dem alle Lehrbücher neu erscheinen mußten. Die Grammatik schließlich gilt als das "letzte Hindernis" auf dem Wege zur Einsprachigkeit (S. 36). Daß eine in der Fremdsprache abgefaßte englische Grammatik für deutsche Schüler möglich ist, beweist LEONHARDI selbst. Er gibt zusammen mit STURSBERG die erste Schulgrammatik dieser Art heraus: Concise English Grammar (1952). Ebenfalls in Zusammenarbeit mit STURSBERG verfaßt er das Realschullehrwerk The New English Course, in dem grammatische Regeln von Anfang an in der Fremdsprache dargeboten werden. Hinzukommt das Dictionary of English Grammar (1958) als Arbeitsmittel für die Mittel- und Oberklassen. Schließlich hat mit dem Erscheinen des Gymnasiallehrwerks English For Today (1964), das einsprachige Vokabelarbeit und die einsprachige Grammatikbehandlung vorsieht, eine kontinuierliche, geradlinige Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht.

6.2 Fortschritt der Praxis - Stillstand der Theorie

HEUER (1969) vermutet in dem Auseinanderklaffen von Theorie und Praxis ein Strukturgesetz der Lehrbuchgestaltung. Es ist also folgerichtig, den Rückstand der Praxis mit Hilfe neuer, verbesserter Arbeitsmittel aufzuholen. Was nützt die Weiterarbeit an einer Theorie, die schon die Praxis aus dem Auge verloren hat bzw. von der Praxis nicht mehr beachtet wird?
Dennoch scheint eine langfristige Verbesserung der Praxis ohne eine Erneuerung der Theorie nicht möglich. Aber gerade die an der praktischen Umsetzung beteiligten Didaktiker, namentlich LEONHARDI, DENNINGHAUS und PIEPHO, bilden die Theorie nicht weiter, sondern bleiben hinter dem um 1930

erreichten Stand zurück. So ist die einseitige Ausrichtung auf die Aufgabe, die Kluft zwischen Theorie und Praxis von der Praxis her zu schließen, auch als Ausweichen vor der theoretischen Anstrengung interpretierbar. Die halbherzigen Versuche, an die Tradition anzuknüpfen, gehen nicht so weit, etwa die historisch-kritischen Gedankengänge ARONSTEINs oder die sprachpsychologischen Argumente OTTOs zu überprüfen. Lebendig sind nur die programmatischen Thesen VIETORs. Die FD folgt eher dem allgemeinen Trend einer Orientierung an den USA: die frühe Rezeption von FRIES (1945) ist ein auffälliges Faktum. Aber wegen der unterschiedlichen geschichtlichen Voraussetzungen gelingt es auch hier zunächst nur, nicht mehr als Thesen und Bruchstücke zu entlehnen. So bleibt der theoretische Ertrag der angeführten PRAXIS-Aufsätze recht dürftig. Frühere Erkenntnisse scheinen verschüttet und müssen mühsam wiedergewonnen werden. Als Beispiel seien die Beiträge MÜLLERs (1956; 1957) genannt, die als Wiederholung des BÜTTNERschen Standpunkts betrachtet werden können.

Während die Theorie stagniert, verändert sich die Problemstellung in charakteristischer Weise. LEONHARDI (1956, S. 33) vermutet in dem "langen und mühsamen Weg des neusprachlichen Unterrichts zur Einsprachigkeit" gleichsam ein Entwicklungsgesetz der FD. Die Frage ist nur noch, ob ein konsequent einsprachiger Unterricht auch für den Durchschnittslehrer möglich ist. Dieses Problem soll durch entsprechende Neugestaltung der Arbeitsmittel gelöst werden. Es ist bezeichnend, daß ein erneuter theoretischer Vorstoß von außen, d.h. von dem niederländischen Psychologen VAN PARREREN, kommt.

6.3 Einsprachigkeit mit dem traditionellen Lehrbuch

In der folgenden Beschreibung der Unterrichtspraxis anhand des traditionellen Lehrbuchs soll deutlich werden, wie eng die Weiterentwicklung des Lehrbuchs mit der Einsprachigkeits-Problematik verbunden ist. In den neusprachlichen Fächern ist das Lehrbuch immer noch der Wegbereiter durch den Unterricht. Dieses Faktum braucht nicht negativ als Abhängigkeit vom Lehrbuch verstanden zu werden, wiewohl die Klagen über die "Vertauschung von Lehrer und Lehrbuch" und über die Verwandlung in den "papierenen Lehrer" alt sind (BIERBAUM 1886, zit. bei FLECHSIG, 1965, S. 173). Praktisch verzichtet niemand auf das Lehrbuch, und der Unterricht wird auf mannigfache Weise vom Lehrbuch bestimmt. Aus den von EDELSTEIN ermittelten Daten geht hervor, daß "die Lehrbücher den Unterricht sehr weitgehend bestimmen. Ihre Disposition muß auf den Gang des Unterrichts entscheidenden Einfluß ausüben" (1968, S. 167). Nach dem Urteil von 140 Hauptschullehrern (HEUER 1971 a) bestimmt das Lehrwerk zu 80 % das Unterrichtsgeschehen.

Lehrbuchverfasser entwickeln meist recht konkrete Vorstellungen darüber, wie mit ihrem Lehrbuch zu arbeiten sei, wie auch die Einzelstunde anhand des Lehrbuchs optimal gestaltet werden könne. Da die an den Schulen verwendeten Lehrwerke bekannt und als Dokumente jederzeit überprüfbar und für die Analyse greifbar sind, bieten sie eine reale Basis, von der aus die Bedeutung und Wirkweise des Prinzips der Einsprachigkeit im Unterricht beschrieben werden kann. Hier genügt es, jeweils den ersten Band zu untersuchen, der den Einstieg in die Fremdsprache und die elementaren Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln soll.

Überblickt man die Lehrwerke der fünfziger und sechziger Jahre, trifft man immer wieder auf die gleichen Aufbauprinzipien. Die obligatorischen Großteile gliedern sich

in Lektionstexte, Übungsteil, Grammatik, Vokabelverzeichnis. Konstitutiv für diese Lehrwerkgruppe ist das Lektionsschema: Text - auswertende Übungen - Grammatik. Dieser Grobstruktur des Lehrwerks lassen sich eindeutig bestimmte methodische Prinzipien zuordnen, denn der Sprachlernprozeß vollzieht sich in der Erarbeitung dieser Lektionen. Hierfür wurde in den Studienseminaren eine Reihe von Unterrichtsverfahren und -techniken entwickelt. Eine Analyse einzelner Unterrichtsschritte bei der Erarbeitung einer Lektion soll Aufschluß über den Prozeß der Sprachvermittlung geben und zeigen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten gelernt werden. Damit wird die Beschreibung der Praxis auf zwei wichtige Ausschnitte beschränkt, die die Klippen und Grenzen des einsprachigen Unterrichts verdeutlichen sollen: die Texteinführung und die Grammatikbehandlung.

6.31 Die traditionelle Texteinführung

Der hervorragenden Stellung der Textgeschichte im traditionellen Lehrbuch entspricht das Verfahren der Texteinführung als Kernstück der Methode. Die "Einführung der Lektion X, Zeile Y bis Z" ist wohl - jeweils bei den Prüfern - das beliebteste Lehrprobenthema für die Unterstufe in Verbindung mit diesem Lehrwerktyp gewesen. Sie galt schon früh als "eines der wichtigsten und schwierigsten Probleme des Reformunterrichts" (EGGERT 1911 b, S. 27).[36] Anhand von Lehrprobenentwürfen aus Studienseminaren, die neben den Lehrbüchern eine dokumentarische Grundlage für die Methodendiskussion bilden, soll das Verfahren beschrieben bzw. kritisch analysiert werden.[37]

Nachstehend ein Ausschnitt aus dem Entwurf für eine typische Unterstufenlehrprobe (hier: Quinta):

I. Thema der Stunde

The English Companion, Teil II, Lektion 5:

"A Tour of London", Abschnitt 1 - 4

II. Ziel der Stunde

Die Schüler sollen den Text sprachlich und inhaltlich erfassen und lesen können.

III. Geplanter Verlauf

1. Anknüpfung an die vorhergehende Lektion und Hinführung zum Thema "London".
2. Vermittlung des neuen Vokabulars im Textzusammenhang
3. Festigung des Textes
   a) die neuen Vokabeln werden eingelesen
   b) der Lehrer stellt Fragen zum Text
4. Lesen des Textes

IV. Hausaufgabe

Die neuen Wörter werden in das Vokabelheft eingetragen und gelernt. Die Schüler bilden fünf Fragen zum Text (schriftlich).

V. Didaktisch-methodische Bemerkungen

.....

Zum Thema.
Der Lektionstext kann gewöhnlich nur zerstückelt dargeboten werden, oft nicht einmal in natürlichen Sinnabschnitten. Es kann dann passieren, daß der Referendar gefragt wird, warum er gerade an dieser Stelle Schluß gemacht habe und nicht einen Satz weiter. Die lebendige Einheit des Textes, oft eine Geschichte mit einer lustigen Wendung zum Schluß, leidet darunter. Wer für die Stimmung im Klassenzimmer empfänglich ist, spürt etwas von der motivierenden Kraft, die am Anfang einer neuen Lektion von der Geschichte ausgeht. Das läßt schon in der zweiten Einführungsstunde nach, denn gerade die am stärksten motivierten Kinder haben sich inzwischen über den Fortlauf der Geschichte informiert. Bei einem durchschnittlichen Umfang der Texte von ca. 250 Wörtern im ersten Unterrichtsjahr wird aber stets mehr als eine Einführungsstunde benötigt. Aus dieser Sicht erscheinen die Lektionstexte zu lang.

Zum Verlauf.
Nach einer kurzen Einstimmung wird der Text akustisch dargeboten: die Bücher bleiben geschlossen. Der Lehrer hält eine Art Vortrag. Er spricht die Sätze des Textes vor, verkürzt oder vereinfacht sie zunächst, wo es ihm angebracht erscheint, erweitert sie, um die Situation auszumalen, unterbricht jedoch praktisch in jedem Augenblick die Schilderung der eigentlichen Geschichte, wenn er eine neue Struktur oder ein neues Wort erklären muß. Damit ist die Funktion des Lektionstextes eindeutig bestimmt: er hat die Aufgabe, das neue Sprachmaterial, Wörter und Strukturen, in einem sinnvollen Sprachganzen darzubieten.

In dieser Phase muß nun der Lehrer sein ganzes Geschick aufbieten. Nach gründlichen Vorüberlegungen, in denen er die breite Skala möglicher Bedeutungserklärungen durchgespielt hat, zeigt er jetzt den mitgebrachten Gegenstand, zeichnet an der Tafel, schauspielert, erläutert mit Synonymen, definiert etc. Am besten fährt der, der sich selbst anschaulich

in Szene setzen kann. Seine Schüler hören und sehen meist sehr interessiert zu, raten und erschließen. Damit diese Phase nicht in einen Monolog ausartet, der die Spontaneität und Aktivität der Schüler zu sehr hemmt, stellt der Lehrer Rückfragen. So vergewissert er sich außerdem, ob die Schüler den entsprechenden Punkt verstanden haben. Dazu werden sie aufgefordert, die neuen Wörter und Formen nachzusprechen, die der Lehrer gerade erklärt hat, bevor er sie an die Tafel schreibt. Der Grundsatz gilt, daß jedes neue Wort erst hörend aufgenommen und gesprochen werden muß, bevor sein Schriftbild an der Tafel erscheint. Sind auf diese Weise im Laufe der Textdarbietung alle neuen Wörter erklärt und angeschrieben worden, beginnt die zweiteilige Phase der Festigung des Textes. Noch einmal weist der Lehrer auf die neuen Wörter an der Tafel, spricht sie vor und läßt sie einzeln oder im Chor nachsprechen. In den Entwürfen heißt dieser Punkt "Einlesen der Vokabeln". Anschließend stellt der Lehrer Fragen zum Inhalt, so daß der dargebotene Text jetzt im Frage- und Antwortspiel wiederholt wird. Eine andere Möglichkeit: die Schüler bilden selbst Sätze mit den neuen Wörtern und stellen sich gegenseitig Fragen. Danach erst dürfen sie das Buch aufschlagen, und es beginnt das Lesen als Abschluß der Texteinführung. Der Lehrer liest satz- oder abschnittsweise vor, markiert Sprechtakte oder gibt andere Lesehilfen, die Schüler lesen einzeln oder im Chor nach. Zu diesem Zeitpunkt kann eine letzte Verständnisprobe erfolgen:
eine besonders schwierige Stelle wird übersetzt.
Hiermit ist ein Standardverfahren skizziert, dessen konkrete Ausformung durch unterschiedliche Gewichtung der Phasen sicher recht unterschiedlich ausfallen kann und unterschiedlich beurteilt werden muß. Stets hat jedoch der Lehrer dreierlei zu vermitteln: unbekannte Wörter, unbekannte Strukturen, eine unbekannte Geschichte. Als Erfahrungswert für eine Lehrprobe gilt nun, nicht mehr als 15 neue Wörter einzuführen. Ein Blick in das den Lektionstexten zugeordnete Vokabelverzeichnis läßt keinen Zweifel darüber aufkommen,

daß diese Zahl pro Lektion stets erheblich überschritten wird. In Verbindung mit der traditionellen Methode der Texteinführung folgt daraus, daß die Lehrbuchtexte zu viele Schwierigkeiten auf zu engem Raum enthielten. Besonders augenfällig sind diese Schwierigkeiten in dem auf Obertertia einsetzenden Französischunterricht mit dem Lehrbuch Etudes Françaises, Ausgabe C, wo den Schülern in den Lektionstexten ein durchschnittlicher Steilheitsgrad von 2 : 3 zugemutet wird (Verhältnis der Anzahl der neuen Vokabeln zur Menge der bekannten).

Die Kritik an den Texten gilt auch, wenn sich diese leicht in zwei bis drei Sinnabschnitte aufteilen lassen. Ständig wird der Text durch mannigfache erklärende Einschübe zerstückelt. Die Vokabeln, für die die Geschichte selbst nur zum Teil einen klärenden Kontext bereitstellt, müssen aus dem Zusammenhang gerissen und in neue Situationen eingebettet werden, so daß in einem Atemzug von Robin Hood, dem Auto des Lehrers und dem letzten Sportfest die Rede sein kann. "Sie sehen, Sie müssen die Geschichte zerreden", sagt RAITH, ohne dies negativ zu verstehen. In seinem Beispiel für eine solche Texteinführung umfaßt der Lehrbuchtext 180 Wörter, der Lehrervortrag über 1000 (1967, I, S. 78). DENNINGHAUS spricht hingegen kritisch von "komisch wirkenden Umwegen"; die Unterrichtsstunde könne zu einer "Farce" ausarten (1965, S. 21).

Wir erinnern uns: schon BÜTTNER sah hier die Gefahr der Ablenkung vom Text, dessen Erschließung doch die eigentliche Aufgabe ist.

Zum Ziel.
Die stets wiederkehrende Formel lautet: "Die Schüler sollen den Text sprachlich und inhaltlich erfassen und ihn lesen können". Das bedeutet zunächst Textverständnis, d.h. bei akustischer Darbietung Hörverständnis. Die Schüler hören zu und sprechen wenig - verglichen mit der konsequent durch-

gebildeten Hör-Sprechmethode audiovisueller Kurse. Daß das Erlernen neuen Sprachmaterials von der Anzahl richtig vollzogener Hör-Sprech-Kontakte abhängt, ist hier nicht berücksichtigt. Denn eindeutig liegt der Schwerpunkt des Verfahrens nicht in der Phase der Reproduktion des Textes in Frage und Antwort, sondern in der Erklärungsphase am Anfang. SCHUBEL (1958, S. 33) meint, es brauchten lediglich "ein paar Kernfragen zum Inhalt der Sätze" gestellt zu werden. In manchen Lehrprobenentwürfen weist der Referendar, der sein Programm in 45 Minuten abzuwickeln hat, ausdrücklich darauf hin, daß er bei Zeitmangel gerade diesen Teil der "Festigung des Textes" stark verkürzen wolle. Es ist der beliebte "Gummipunkt" - ein paar Fragen mehr oder weniger zum Inhalt des Dargebotenen braucht man nicht weiter zu begründen. Die falsche Gewichtung ist häufig gerügt worden: "The commonest tendency is to devote disproportionate time to the first objective alone (= to ensure that the passage is understood, W.B.)" (MILLER 1966, S. 22).

Im Ziel ist aber noch das "Lesenkönnen" enthalten: "Mit dem Aufschlagen der Bücher beginnt alsdann für die Behandlung der Stücke der zweite Teil, dessen Höhepunkt das Lesenlernen ist" (SCHUBEL 1958, S. 33). Systemimmanent gesehen, ist das Lesen sehr wichtig: denn damit sprechen die Schüler zum ersten Mal den integralen Text. Allerdings ist fraglich, ob nicht solche Leseübungen als Sprechschulung einen Umweg bedeuten. Die Technik des sinngestaltenden, lauten Lesens ist im Grunde eine Kunst für Fortgeschrittene. Verfrühtes lautes Lesen könnte eher schädlich als nützlich sein. Von elementarer Bedeutung ist das Lesen jedenfalls nur als sinnentnehmendes Stillesen.

Zur Hausaufgabe.
Die Betrachtung der Hausaufgabe bringt wieder das Problem der Einsprachigkeit ins Spiel. Nach der mündlichen Behandlung des Textes in der Schule sollen die neuen Wörter und Strukturen auch geschrieben werden. Das Schreiben im Anschluß an eine rein mündliche Behandlung ist bekanntlich eine gute Gedächtnishilfe. Dennoch will man auf das regelmäßige Vokabellernen als eine spezielle Übungsform nicht verzichten. Wie aber soll das beim traditionellen Lehrwerk anders vonstatten gehen als mittels des Vokabelverzeichnisses? Der Ausweg, den Text selbst memorieren zu lassen, wird wegen der Länge des Textes selten gewählt. Das Abschreiben der neuen Wörter von der Tafel nebst knappen, einsprachigen Erklärungen, die sich die Schüler zu Hause einzuprägen hätten, ist als regelmäßige Arbeitsform zu zeitaufwendig: im Unterricht soll die mündliche Arbeit vorrangig sein. So tritt praktisch das Gegenteil dessen ein, was BÜTTNER als richtig erkannte: der Text mit den unbekannten Vokabeln wird in der Fremdsprache erschlossen, der Unterricht ist - scheinbar - einsprachig. Die Einprägung des Neuen aber geschieht häufig mittels zweisprachiger Wortgleichungen. Der Zwang, den das Lehrmittel auf die Methode ausübt, ist offensichtlich.

6.32 Die traditionelle Grammatikstunde

Bei der Grammatikbehandlung hatte sich die "induktive Methode" durchgesetzt, die in dem Dreischritt Materialsammlung - Auswertung / Regelfindung - Einübung vorgeht. Die neuen Strukturen werden bei der Texteinführung zunächst wie unbekannte Vokabeln behandelt, also erklärt, soweit es das Textverständnis erfordert. Die typische Grammatikstunde kommt immer erst nach Abschluß des Textes, der die Formen bereitstellt. Diese werden an der Tafel gesammelt und - unter geschickter Anleitung des Lehrers - so geordnet, daß die Schüler von selbst eine Art Regel finden. Auch die

Grammatiklektion soll so weit wie möglich einsprachig durchgeführt werden, wobei eine letzte Klärung in der Muttersprache die Regel ist. Abschließend werden die neu eingeordneten Strukturen in Übungen gefestigt und angewendet.

Es folgt wieder ein Ausschnitt aus einem Lehrprobenentwurf (Obertertia):

I. Thema der Stunde

Bildung des Partizips Perfekt; 'avoir' und 'être' beim Perfekt im Anschluß an Etudes Françaises, Ausgabe C, Lektion 9 a.

II. Ziel der Stunde

Die Schüler sollen das Perfekt bilden können.

III. Geplanter Verlauf der Stunde

1) Kontrolle der Hausaufgabe
2) Die Bildung des Partizips Perfekt
   a) die Schüler sammeln Perfektformen aus dem Lesestück;
   b) die Schüler erkennen durch Einordnung der Formen das Bildungsprinzip des Partizips;
   c) die Schüler wenden die neu gefundenen Erkenntnisse in einer Umformungsübung an.
3) 'avoir' und 'être' beim Perfekt
   a) der Lehrer leitet die Schüler am Beispielmaterial (s. Punkt 2 a) zur Regelfindung hin;
   b) die Schüler üben das Perfekt ein.

IV. Hausaufgabe

Studium von § 54 - 57 im Grammatischen Beiheft.

V. Didaktisch-methodische Bemerkungen

.....

Zu III, 2)

Die Erarbeitung dieses Punktes soll in der Fremdsprache erfolgen. Es darf jedoch nicht verlangt werden, daß die Schüler eine Regel über die Bildung des Partizips französisch formulieren. Um die Einheit des französisch gesprochenen Teils der Unterrichtsstunde zu wahren, wird eine Regel in deutscher Sprache erst nach der Einübung der Formen formuliert.

Zu III, 3)

Dem höheren Schwierigkeitsgrad dieses Punktes gemäß führt der Lehrer die Diskussion jetzt in deutscher Sprache.

...

Wie bei der Wort- und Texterklärung läßt das traditionelle Lehrbuch den Lehrer beim Aufbau seiner Grammatiklektion weitgehend im Stich. Dem Lehrer obliegt es, die Brücke zwischen den Formen im Text, den Paradigmen und (deutschen) Regeln im grammatischen Beiheft und dem Übungsteil des Lehrwerks zu schlagen. Auffällig ist die im Verhältnis zu den Texteinführungen geringe Anzahl der Lehrproben über ein grammatisches Thema, obwohl doch zu jeder neuen Lektion auch ein neues grammatisches Kapitel erarbeitet werden muß. Vielleicht sind die Wege der Hinführung zur Grammatik umstrittener und die Gestaltung einer Grammatikstunde in der Fremdsprache schwieriger als bei der Texteinführung.

Es wird zu zeigen sein, wie gerade die Schwächen und Schwierigkeiten des traditionellen Unterrichts, die die Zusammenschau von Lehrbuch und -methode im Hinblick auf die Forderung nach Einsprachigkeit aufgedeckt hat, zur Entwicklung eines neuen Lehrwerktyps führen.

6.4 Die neue Lehrwerkkonzeption

Die Genese einer neuen Lehrwerk‡konzeption als Antwort auf die Schwierigkeiten der einsprachigen Texteinführung läßt sich gut am Beispiel des weitverbreiteten Lehrwerks LEARNING ENGLISH (KLETT) verfolgen. Mit dem Erscheinen der Neuen Ausgabe A 1 (1965) wurde eine bedeutsame Neuerung eingeführt: "Den ersten Schritt zur neuen Lektion tut die am Ende der vorhergehenden Lektion stehende Übung: 'Let's prepare lesson ...'. Sie dient dazu, den neuen Grammatikstoff der folgenden Lektion einzuführen. Das geschieht in der Weise, daß mit dem Wortschatz der alten Lektion eine neue Situation geboten wird, aus der die Funktion der neuen grammatischen Erscheinung eindeutig verständlich wird'. (Lehrerheft, S. 3) In wenigen Sätzen werden die neuen Formen vorgestellt und meist durch kontrastive Setzung in ihrer Funktion einsichtig gemacht. Damit ist die Bürde der Erklärungen bei der Einführung der neuen Lektion wesentlich leichter geworden: der Text enthält keine prinzipiell neuen grammatischen Strukturen mehr.

Die Herausgabe eines Beiheftes The Words and their Meanings (1968) führt die Entwicklung fort. Hatte die neue Rubrik Let's prepare lesson ... die Aufgabe, grammatische Strukturen vorweg einzuführen, so übernimmt das Beiheft die Funktion, alle neuen Vokabeln vor der Behandlung des Lektionstextes zu erklären. Das Beiheft "löst die vom Lesestück her gegebene Reihenfolge der neuen Wörter auf und gliedert den Wortschatz nach Sinngruppen oder Situationen" (Lehrerbeilage). Z.B. wird der Wortschatz der ersten Lektion in acht Lerneinheiten dargestellt, meist mit Hilfe von Bildstreifen. Die neuen Wörter erscheinen in Sätzen, oft in einem Handlungsablauf. Das Vokabular ist durchweg aus dem Kontext des Lektionstextes herausgelöst und in verschiedene neue inhaltliche Bezüge gebracht. Die zentrale Stellung der Lehrbuchgeschichte bleibt erhalten: die Bild-

texte und Handlungsabläufe des Beiheftes führen zu ihr hin, ohne sie inhaltlich vorwegzunehmen. Damit ist die ursprüngliche Lehrbuchkonzeption im Kern unverändert, jedoch sind Lehrbuch und -methode jetzt wesentlich besser aufeinander abgestimmt. Anders gesagt perfektioniert das neue Arbeitsmittel die Texteinführung alten Stils, indem es die einzelnen Schritte bis zum Aufschlagen der Bücher und dem Lesen sorgfältig aufbaut und ausbaut. Die einsprachige Vokabel- und Texteinführung, die dem Lehrer nur bei regelmäßiger, aufwendiger Vorbereitung gelingen konnte, ist damit vorprogrammiert.

Eine andere Lehrbuchkonzeption hat sich stärker vom hergebrachten Lektionsschema entfernt. Vorreiter dieser Entwicklung war der Lensing-Verlag mit dem Volksschulwerk Easy English with Flip Flop (1961), dem Gymnasialwerk English for Today (1964), das große Beachtung fand, und dem Realschulwerk English For You (1969). Andere Lehrwerke und andere Verlage folgten.

So steht jetzt der frühere Lektionstext - Geschichte oder Dialog - nicht mehr am Anfang der Lektion, sondern in der Mitte zwischen einem 'Hinführungsteil' und einem Übungs- und Grammatikteil. Die englische Einteilung lautet:
A) Act, speak, and write
B) Listen and read
C) Exercises and grammar

Den Ansatzpunkt auch dieser Entwicklung bilden die geschilderten Schwierigkeiten der traditionellen Texteinführung. In Sprech- und Reihungsübungen sollen zunächst neue Wörter erschlossen und neue syntaktische Modelle eingeübt werden, so daß der folgende Text mit diesen Schwierigkeiten nicht mehr belastet ist. Die übliche aufwendige Texteinführung hat sich dadurch erübrigt. Auf die Texte im Mittelteil folgen exercises and grammar, die so

strukturiert sind, daß sie die grammatische Induktion vorzeichnen. Die Schüler sollen dabei "ohne theoretische Überforderung auf formale Besonderheiten aufmerksam werden". Am Ende steht die englisch formulierte Regel: "In kleinen Denkschritten nähern sich die Schüler dem gedanklichen Ziel; dieser Prozeß ist so organisch, daß ein Ausweichen in die Muttersprache im allgemeinen nicht mehr erforderlich ist".

Diese Grobstruktur von English For Today and English For You ist auch in der Abfolge von Unterrichtsschritten erkennbar, die die Autoren von Easy English with Flip Flop konzipiert haben:
action unit 1, action unit 2 (guided action and speaking), board unit, comprehension unit, reproduction unit, drill unit, action unit 3 (free acting). PIEPHO, Mitautor aller drei Lehrwerke, entwirft das gleiche Lektionsschema 10 Jahre später in etwas veränderter Terminologie:

Eine Unterrichtseinheit soll folgende Phasen durchlaufen:

V1 V2 Ü1	A1	A2	Ü2	W1 W2 W... A3
situative Phase	kontextuelle Phase	kategoriale Phase	Phase der Festigung u. freien Anwendung	

Hierbei entsprechen sich:
V1: "Erkennen, Innewerden einer Situation im Bild, in einem simulierenden Spiel..." = action unit 1.
V2: "Übernahme von Rollen in einer Situation, Zuflüstern durch den Lehrer ..." = action unit 2
Ü1: "Üben... in Substitutionen..." = board unit.
A1: Text = comprehension unit
A2: "Mündliche und schriftliche Verarbeitung des neuen Kontexts..." = reproduction unit
Ü2: "...Einsichten zu Form, Funktion und Bedeutungsweise..." = drill unit
W: Transferübungen = action unit 3
(PIEPHO 1971, S. 134)

Weiterhin entsprechen

- die situative Phase dem Hinführungsteil,
- die kontextuelle Phase dem Mittelteil mit Lesestücken,
- die kategoriale Phase und Phase der Festigung dem Grammatik- und Übungsteil.

So stehen sich zwei Lehrwerktypen gegenüber, die den Unterrichtsablauf verschieden organisieren: bei dem älteren Typ - dem sich in diesem Punkt moderne audiovisuelle Lehrwerke anschließen - beginnt die Lektion mit der Erarbeitung eines zusammenhängenden Sprachstücks; bei dem neuen Typ steht eine situative Phase mit kleineren Sprech- und Handlungseinheiten am Anfang.[38] Ohne Zweifel ist hier die ursprüngliche Intention der Lehrwerkreform, die Einsprachigkeit des Unterrichts zu verwirklichen. Methodischer Grundgedanke ist die "Anlage des Buches auf die Einsprachigkeit hin". Der Widerspruch zwischen der Forderung nach Einsprachigkeit und dem Lehrbuch, das die praktische Umsetzung in den Unterricht verhindere, sei "in gewissem Sinne der Ausgangspunkt für das Entstehen dieses neuen Englischbuchs" gewesen (English for Today: Informationen Nr. 3, S. 3). Damit ist die Wurzel für die tiefgreifende Veränderung des neusprachlichen Lehrwerks in Deutschland bloßgelegt.[39]

Allerdings scheint sich gerade in der PIEPHOschen Konzeption die einmal in Gang gekommene Lehrwerkreform verselbständigt und neue methodische Prinzipien erzeugt zu haben. Denn PIEPHOs "situative Phase" hat den Charakter eines eigentlichen Hinführungsteils verloren. Die Übungen sind nicht mehr textvorbereitend, sondern haben ein erhebliches Eigengewicht. Sie stehen unter einem besonderen methodischen Prinzip, dem situational teaching. "Der Situationsunterricht hat seine Funktion in der Einführungsphase" (PIEPHO 1971, S. 134). d.h. er tritt an die Stelle der Texteinführung alten Stils. Demnach wäre das Prinzip des situational teaching letztlich aus dem Prinzip der Einsprachigkeit hervorgegangen.

6.5 Kritik der Lehrwerkreform

6.51 Zur Bedeutungserschließung in der situativen Phase

Die Bedeutungen sollen in den meisten Fällen aus dem Kontext der eng umrissenen, handlungsbetonten Sprechübungen hervorgehen. Auch hier werden Wörter durch das Umgehen mit Gegenständen erklärt. "Bei den Einführungen von Sachbezeichnungen verfährt man so, daß man zunächst die Wörter spricht, dann den Gegenstand vorweist oder auf ein Tafelbild deutet. Die umgekehrte Reihenfolge würde im Schüler das deutsche Wort und unkontrollierte muttersprachliche Assoziationen hervorrufen und damit eine verwirrende innere Übersetzung auslösen" (English For Today: Lehrerbegleitheft, S. 10). Daß das muttersprachliche Wort durch die vorgesehene Reihenfolge im Bewußtsein des Schülers vermieden wird, ist nach unseren bisherigen Ergebnissen falsch. Auch das neue Lehrwerk erfüllt den Anspruch der prinzipiellen Einsprachigkeit im tieferen Sinne nicht.

Sollte sich die Forderung nach einsprachiger Bedeutungsvermittlung als unbegründet erweisen, wäre einem Teil der Lehrwerkreform die Grundlage entzogen. Unter dem Postulat der Einsprachigkeit haben sich die Lehrwerktexte verändert: (a) eine geringere Anzahl neuer Wörter pro Texteinheit wird angeboten; (b) die Auswahl der Wörter richtet sich z.T. nach ihrer Erklärbarkeit. Eine Textgestaltung, die diese Faktoren nicht zu berücksichtigen hat, könnte wichtige inhaltliche Kriterien (Motivation!) stärker beachten. Hier wird deutlich, wie die Veränderung eines Faktors im Wirkungszusammenhang des Unterrichts eine ganze Reihe von Veränderungen mit sich zieht, die zu bedenken sind. Veränderungen auf der Dimension "einsprachige - zweisprachige Bedeutungserklärung" können völlig neue Gesamtkonstellationen ergeben. So hat die Voranstellung situativer Sprechübungen, die einen direkten Zugang zum Verständnis neuer Wörter und

Wendungen eröffnen sollen, nicht nur Konsequenzen für das Erlernen der Bedeutungen, sondern auch der Formen. Da die Sprechanlässe von Beginn an "natürlich" sein sollen, wird direktes, "künstliches" Vor- und Nachsprechen nicht im erforderlichen Maße geübt. Dieser - subjektive - Eindruck hat sich beim Autor nach manchen Hospitationsstunden im Englischunterricht der Hauptschule immer mehr verfestigt. Bei Einführung der Struktur I can count (six chairs) verlief der Unterricht wie folgt (im Anschluß an ENGLISCH H 1, Lehrerhandbuch S. 98):

Lehrer hält mehrere Bücher, Bleistifte... hoch.

L : How many books can you count?
L : (sagt die Antwort leise vor) I can count 4 books.
S 1: I can count 4 books
L : How many pencils can you count?
L : (zögert, spricht die Antwort wieder vor) I can count 3 pencils.
S 2: I can count 3 pencils.
L : How many rulers can you count?
S 3: I can */kaut/ 5 rulers.

(Im Laufe der Stunde tauchte dieser Fehler noch häufig auf.)

Selbstverständlich kann der Lehrer durch ständiges Unterbrechen der natürlichen Frage-Antwort-Folge und durch unmittelbares Vorsprechen die für das Erlernen der Lautfolge wichtige Berührung von Hörbild und Sprechbild herstellen, doch sieht das Verfahren im Prinzip (und sehr oft in praxi) anders aus: weil von Anfang an die normale Sprechsituation simuliert werden soll, lernt oft eine ganze Reihe von Schülern nicht, die neuen Strukturen einer Lektion erst einmal flüssig nachzusprechen. Sie sind durch die verfrühte situative Phase ständig überfordert, ein Beispiel, wie sich der von SAUER (1971) diskutierte Faktor der Sequentialität in der Mikrostruktur des FU auswirken kann. Ein Gegenmodell wäre etwa, den "künstlichen" Charakter der Spracherlernung bei der Erstdarbietung zu akzeptieren und das in kurzen Texten oder Dialogen aufbereitete neue Sprachmaterial zunächst rein auf dem Wege der mimicry-memorization erlernen

zu lassen. Bei diesem Verfahren ist die muttersprachliche Semantisierung der direkte, kürzere Weg (vgl.das Beispiel in Kap. 9.3). Anschließend wäre der Weg frei für den natürlichen Sprachgebrauch, der stets situative Komponenten hat.

6.52 Zur Bedeutungseinprägung

Die Erarbeitung brauchbarer einsprachiger Vokabularien muß in der deutschen FD als eine Pionierleistung der Autorengruppe des LENSINGS-VERLAGS angesehen werden, wenn auch schon Lehrwerke der Reformzeit mit einsprachigen Vokabelverzeichnissen ausgestattet waren.[40] "Die Ausarbeitung des Vokabulars, wie es in den Vocabulary Aids zu English For Today vorliegt, ist die Frucht einer sich über Jahre hinziehenden Fachdiskussion über das Thema des zweisprachigen 'Vokabelfriedhofs'" (English For Today: Informationen Nr. 1, S. 5). Mit dem einsprachigen Vokabellernen werden Vorschläge für das einsprachige Abfragen verbunden.[41]

Von völliger Einsprachigkeit kann jedoch keine Rede sein. In manchen Fällen erscheint in einer dritten Spalte das deutsche Äquivalent als zusätzliche Verständnishilfe. Hier ist eine Form des Vokabelverzeichnisses gefunden, für die schon BÜTTNER und WALTER plädierten.[42]
Noch stärker könnte die Einsprachigkeit beim Vokabellernen eingeschränkt werden, wenn der Grundwortschatz erweitert und eine Fülle idiomatischer Redensarten hinzugelernt werden soll. Wahrscheinlich stellt das Memorieren zweisprachiger, aus der Lektüre gewonnener Wendungen hier eine effektive Arbeitsform dar, etwa wie folgt:
Live in great style - auf großem Fuße leben
add fuel to the flames - Öl ins Feuer gießen
turn the tables on - den Spieß umdrehen gegen

Nach CASTNER (1961, S. 283) kann die Äquivalenz fertiger Ausdrücke in beiden Sprachen besonders im Handelsschulenglisch sinnvoll genutzt werden: "Gerade im Hinblick auf die Handelskorrespondenz, wo oft Klischee durch Klischee übersetzt werden muß und es in beiden Sprachen eine Fülle ähnlicher und sich oft wiederholender Floskeln gibt, ist es mir unerfindlich, warum auf zweisprachiges Vokabellernen verzichtet werden soll; hier werden die ersten Schritte von der Wort- zur Satzübersetzung getan, Idiom wird durch Idiom wiedergegeben und mit den fremdsprachlichen Redewendungen werden zugleich die deutschen wieder geübt." Oft wird erst durch das bewußte Heranziehen des gleichwertigen muttersprachlichen Ausdrucks die Klarheit geschaffen, die notwendig ist, damit der Schüler die Wendung auch in anderen Kontexten als dem vorgefundenen gebraucht. Das gilt gerade für die Schüler, deren aktiver muttersprachlicher Sprachschatz die entsprechende Wendung noch nicht enthält, so daß - nebenher - auch das eigensprachliche Ausdrucksrepertoire bereichert wird. Nach jahrelanger massiver Kritik an der zweisprachigen Wortgleichung und intensiver Arbeit am einsprachigen Vokabularium ist heute wieder eine Gegenposition vertretbar: "So ist es nicht Notbehelf, sondern entspricht durchaus alter Lehrerfahrung, wenn unsere Unterrichtswerke zweisprachige Kolumnen bringen" (OEHLER 1972, S. 7). Den Befürwortern einer pauschalen Einsprachigkeit ist auch in diesem Bereich kein endgültiger Durchbruch gelungen. Das Problem des zweisprachigen Vokabellernens kann nicht als erledigt gelten.

6.53 Zur Grammatik

Auch für die Behandlung grammatischer Fragen gilt der "Grundsatz der unbedingten Einsprachigkeit". DENNINGHAUS möchte "Schluß machen mit dem Rest Zweisprachigkeit, welche im modernen Unterricht im allgemeinen noch bei der Behandlung der Grammatik als notwendiges Übel geduldet wird" (1959, S. 144).

Die grammatische Einsicht wird nicht als unnütz abgetan, aber sie soll einsprachig erarbeitet werden. Die Forderung ist in den neuen Lehrbüchern für das Gymnasium ebenso wie für die Real- und Hauptschule verwirklicht worden, natürlich bei unterschiedlichem Ausmaß grammatischer Bewußtmachung. Die grammatische Induktion durchläuft gewöhnlich drei Phasen. Zunächst sollen die Schüler den richtigen Gebrauch der neuen Formen einüben. Es folgen Kontrastdrills, die die besondere grammatische Funktion oder Kategorie hervortreten lassen. An die Kontrastierung schließt sich die grammatische Deskription an. Dies war auch die Konzeption, die DUVE (1965, S. 53) schon vor dem Krieg vertreten hatte: der Zeitpunkt für die grammatische Abstraktion sei erst dann gekommen, wenn die Schüler mit Hilfe der einsprachigen Übungen das betreffende Sprachgebiet schon beherrschten. Die Grammatik falle dann als "reife Frucht" in den Schoß (S. 47). Soweit die Progression und die Kontrastierung linguistisch fundiert sind, zeigt sich hier ein echter Fortschritt. Die Übungen des traditionellen Lehrbuchs ließen meistens keine bestimmte Progression erkennen, sie hatten keine Funktion in einem "sorgfältig angelegten Induktionsweg" (English For Today, Informationen Nr. 3, S. 4). Sind aber "Induktion" und "Einsprachigkeit" notwendige Prinzipien der Grammatikbehandlung? Wenn bewußtmachende Grammatik unverzichtbar ist, erhebt sich die Frage, was die Regel am Ende der Induktionsreihe noch soll, wenn die Formen praktisch schon beherrscht werden. Eine Antwort wäre, daß der Schüler auch wissen will, warum man etwas so sagt und nicht anders, daß er Fehler auch erklären und benennen will. Es hat aber den Anschein, daß für bestimmte Erscheinungen die lange Induktionskette, für andere wieder eine frühe, knappe Erklärung, die ohne Schaden auch in der Muttersprache erfolgen kann, angemessen ist. Freilich: Begriffe ohne Anschauung sind leer. Dennoch wäre es logisch, daß die Erklärung der eigentlichen Gewöhnung und Festigung vorangeht, statt ihr zu folgen: "I definitely consider it a waste of time to let the pupils (beginners, that is) find

the rules for themselves. But the explanation given by the teacher should be short and to the point. No theoretical superfluous nonsense: and the time used for the training of the practical application of the rule is necessarily much longer" (STELLER 1964, S. 322).

DODSON (1967, S. 78) gibt ein einleuchtendes Beispiel für frühe Erklärung und folgende Übung: "At the beginning of the exercise the teacher should explain in the mother tongue the differences between the patterns ... In the first lesson, for instance, the teacher should point out the differences between the definite article (if it occurs) in English and those used in French or German. If he doesn't do this the children will only wonder why they are saying 'le' and 'la' for the one word 'the'."

POLITZER (1968) hat mit seinen Versuchsreihen einen Weg gewiesen, wie durch empirische Forschung eine Klärung dieser strittigen Frage angebahnt werden kann. In der Tat kann man sich wohl nur noch vom Unterrichtsexperiment eine Lösung in dieser Frage versprechen, nachdem schon der Sprachunterricht früherer Jahrhunderte alle möglichen Spielarten des Verhältnisses von usus und doctrina, von Exempel und Regel durchprobiert hat. Keineswegs ist die Beweislage so, als sei die einsprachige grammatische Induktion ein allgemeingültiges Prinzip. Wenn man sich etwa mit THIERGEN (1913, S. 102) generell für die induktive Methode entscheidet, sollte man auch mit ihm anerkennen, daß auch auf die deduktive Art "ein günstiges Resultat" erzielt werden kann. Daß sich "bei der einsprachigen Sprachlehreunterweisung die Forderungen aller beteiligten Teilhaberwissenschaften in Übereinstimmung bringen lassen" (LORENZEN 1972, S. 138), ist einfach zu viel behauptet. RIVERS (1965, S. 152) empfiehlt nach Durchsicht verschiedener Lerntheorien das traditionelle Verfahren der geleiteten Induktion, bei dem eine zumeist muttersprachliche Erklärung auf halbem Wege, d.h. noch vor der eigentlichen Einübung der neuen Formen erfolgt, sei es, daß die Erklärung

bzw. die Regel unter Anleitung des Lehrers von den Schülern gefunden oder von diesem ohne Umschweife selbst gegeben wird.

SYSTEMATISCHER TEIL

Vorbemerkung

Der systematische Teil beginnt mit der Skizzierung zweisprachiger Arbeitsweisen. Damit wird eine Gegenposition zu einem globalen Prinzip der Einsprachigkeit aufgebaut. Es zeigt sich, daß im FU sehr verschiedene Lehrtechniken nebeneinander, wenn nicht gegeneinander bestehen. Die Auffassung, zweisprachige Übungsformen seien Kennzeichen einer überholten "konservativen" oder "bequemen" Methodik, wird zurückgewiesen. Aus Beispiel und Gegenbeispiel, Behauptung und Gegenbehauptung schälen sich Kernfragen linguistischer und psychologischer Natur heraus, die im Anschluß an die Ergebnisse des historischen Teils in den zwei folgenden Kapiteln vertieft werden. Dabei ist eine scharfe Trennung zwischen linguistischen und sprachpsychologischen Problemkreisen weder möglich noch wünschenswert, obwohl jeweils eine Betrachtungsweise überwiegt. Anschließend wird der autonome Beitrag einer empirischen FD zum Thema Einsprachigkeit untersucht. In einem Schlußkapitel werden die wesentlichen Ergebnisse gesammelt und gesichtet und auf ihre Relevanz für die Theorie und Praxis des FU überprüft.

7. Gegenmodelle: Die Einbeziehung zweisprachiger Arbeitsformen in den FU

7.1 Mündliches Übersetzen als Bestandteil traditioneller deutscher Methodik

Mit der Schaffung neuer, auf Einsprachigkeit angelegter Lehrmittel wurde der Hauptstrang der deutschen Entwicklung gekennzeichnet. Seit den fünfziger Jahren nimmt man in fachdidaktischen Veröffentlichungen generellen Kurs auf die Einsprachigkeit. Meistens wird stillschweigend vorausgesetzt, das Problem sei theoretisch längst entschieden. Nur die Praxis bereitet noch Sorge. Ansatzpunkte, von denen aus das Problem neu zu durchdenken wäre, werden nicht gesucht. Ein Beispiel unter vielen ist die unkritische Synopse von Richtlinien und Lehrmeinungen bei LOHMANN (1969).

Tritt dieser Entwicklungsstrang in der FD auch plastisch hervor, so gibt es doch vielfache Nebenlinien, die das Bild erst komplettieren. Einige Didaktiker halten ganz bewußt an bestimmten zweisprachigen Übungsformen fest. Hier sind in erster Linie die "Traditionalisten" BORNEMANN und LEISINGER zu nennen. In BORNEMANNs Methodik (1954) hat die Hinübersetzung einen festen Platz. Interessant ist die Lehrtechnik, die er dabei anwendet. Er geht von der Überlegung aus, daß die Übersetzung kein "Wort-gegen-Wort-Austauschverfahren" werden darf (I, S. 113). Die Schüler müssen erkennen, daß es nicht nur Bedeutungen gibt, die man im Wörterbuch nachschlagen kann, sondern daß die Bedeutung im Satzzusammenhang erfaßt werden muß. Nicht die einzelnen Bausteine der Sprache dürfen gleichgesetzt werden, sondern nur ganze Blöcke, die in sich unterschiedlich strukturiert sind, aber in die gleiche Textlücke passen. Bei der Übersetzung muß nun ein ausgewogenes Verhältnis von Bewußtmachung und Automatisierung angestrebt werden. Hier könnte man schon ARONSTEIN (II, S. 90) anführen, der auf beide Momente achtete.

Zweck der Übersetzung sei nicht nur, die "Eigentümlichkeiten der fremden Sprache klar zu Bewußtsein zu bringen", sondern diese auch "durch Übung zu mechanisieren". Für BORNEMANN (I, S. 114) ist es nicht damit getan, ein Übersetzungsstück im Unterricht mündlich durchzuarbeiten und mit dem Aufschreiben der gemeinsam gefundenen fremdsprachlichen Sätze abzuschließen. Der Übungserfolg ist erst dann gesichert, wenn zu der Bewußtmachung auch das mechanische Einüben tritt. "Mit der Übersetzung und ihrer Eintragung ins Heft darf aber die Arbeit nicht zu Ende sein. Der Text ist vielmehr in den folgenden Stunden als mündliche Übersetzung so oft zu wiederholen, bis er sofort glatt und ohne Hemmung, also gleichsam wie ein frei ausgesprochener Gedanke hervorgebracht werden kann. Erst dann nämlich ist der übertragene Wortlaut sprachlicher Besitz geworden". BORNEMANN hebt diese Sätze durch Sperrdruck hervor. Andere Formen der Hinübersetzung, etwa als schriftliche Hausaufgabe mit anschließender Korrektur im Unterricht, lehnt er ab.

LEISINGER (1966) mokiert sich darüber, daß die Übersetzungsstückchen, dem neuen Trend zufolge, "ein wenig verschämt" am Ende des Übungsteils oder im Lehrbuchanhang untergebracht wurden (S. 244). Erwähnenswert ist sein Plädoyer für das Rückübersetzen. Früher nannte man diese Übung Retrovertieren - unter diesem Namen bricht auch STECHER (1963) eine Lanze für die Rückübersetzung. Nach LEISINGER wird ein Lektionstext wie üblich, also weitgehend einsprachig eingeführt. Bei den Übungen zur Festigung des Textes wird jedoch eine Übersetzung eingeschaltet. Statt die eingeführten Sätze noch einmal durch Fragen oder durch textbegleitende Bilder abzurufen, nennt der Lehrer sie in gutem, idiomatischen Deutsch und läßt die Schüler mit den fremdsprachlichen Sätzen antworten. Die Bücher können aufgeschlagen bleiben und die Reihenfolge der Sätze kann vertauscht werden, das wird der Lehrer je nach dem Umfang der vorausgegangenen Einprägung entscheiden. Die Schüler wissen,

daß hier der neue Text abgefragt wird. Anstatt den deutschen Satz zu zerlegen und Wort für Wort zu übersetzen, werden sie den Sinn ganzheitlich erfassen und sich den entsprechenden Satz ins Gedächtnis zurückrufen bzw. ihn im Text aufsuchen. Sie merken dabei, daß es nicht auf exakte Wortgleichungen, sondern auf sinngemäße Entsprechungen ankommt. Mit der "variierenden Rückübersetzung" wird die Schwierigkeit etwas erhöht (LEISINGER, S. 242 ff.). Die Aufgabe besteht nicht mehr in der wortgetreuen Wiedergabe der Lektionssätze, sondern die Sätze kommen in leicht veränderter Form vor. Textlich gesehen stellen diese mündlichen Übungen nichts anderes dar als die schriftlichen Übersetzungsstückchen im Übungsteil des Lehrbuchs, sofern sie sich besonders eng an den Lektionstext selbst anlehnen. Aber daß sie unmittelbar an dessen Durchnahme anschließen, macht den wesentlichen Unterschied aus und bedingt, daß die Übung in wenigen Minuten bewältigt werden kann. LEISINGER hat die Erfahrung gemacht, daß seine Schüler bei diesen Übungen "mit Feuereifer" dabei waren. Dieser Satz sollte zu denken geben. Jedenfalls wird jeder Praktiker ernsthaft überlegen, ob er Arbeitsformen, die seine Schüler stark ansprechen, um irgendwelcher theoretischen Postulate willen aus seinem Unterricht verbannt.

Aus der Rückübersetzung entwickeln sich auch die Dolmetschübungen, die DIREDER (1969, S. 249 ff.) schon im ersten Unterrichtsjahr der Realschule durchführt:
Ein "Dolmetscher" vermittelt zwischen einem deutschen Besucher und seinem englischen Gesprächspartner. Der erste Schritt muß "in genauer Anlehnung an den ersten Dialog" des Lehrbuchs erfolgen. Außerdem muß der deutsche Besucher unbedingt vom Lehrer gespielt werden, weil nur er genau darauf achten kann, was die Schüler schon wissen und sagen können. Das hohe sprachliche Niveau der Unterrichtsbeispiele läßt auf eine effektive Übungsform schließen.

Alle diese Übungen haben etwas Entscheidendes gemeinsam: sie sollen mündlich im flotten Übungstempo ablaufen, genau wie die "mechanisch-imitative" Übersetzungsübung OTTOs. Der Aspekt der Automatisierung gelangt in den - nachfolgend behandelten - zweisprachigen pattern drills vollends zum Durchbruch.

7.2 Zweisprachige pattern drills und die Sprachlabormethodik

BORNEMANN ist unseres Wissens der einzige deutsche Methodiker, der zweisprachige Strukturübungen empfiehlt. In der angelsächsischen Literatur erscheinen sie unter Bezeichnungen wie structure-translation, oral translation drills, translation pattern practice, English cue drills. BROOKS (1964, S. 257) - "the name 'translation drill' is sometimes used for such an exercise, but this is a misnomer" - und ALLEN (1948, S. 39) - "this device is not strictly speaking translation at all" - wollen das Wort Übersetzung in diesem Zusammenhang vermeiden, um nicht an das konstruierende Übersetzen zu erinnern. Die Übung stellt nach BROOKS eine "technique for identification" dar. Die Muttersprache dient dazu, auf einfachste und direkte Weise einen bestimmten Vorstellungsinhalt zu erwecken, dem dann eine fertige, vorher schon als Ganzes bekannte Struktur zugeordnet wird. Wir geben zunächst 3 Beispiele zweisprachiger pattern-Reihen aus dem eigenen Unterricht.

1)

Der Tee ist fertig.	Tea is ready.
Der Kaffee ist fertig.	Coffee is ready.
Das Essen ist fertig.	Dinner is ready.
Tom ist fertig.	Tom is ready.
Ist Pat auch fertig?	Is Pat ready, too?
Mutti ist noch nicht fertig.	Mum isn't ready.
Die Butterbrote sind fertig.	The sandwiches are ready.
Sind die Butterbrote fertig?	Are the sandwiches ready?
Das Frühstück ist fertig.	Breakfast is ready.
Fertig, Tim?	Ready, Tim?
Bist du fertig?	Are you ready?
Seid ihr fertig?	Are you ready?
Wir sind alle fertig.	We are all ready.
Jetzt sind wir alle fertig.	We are all ready now.

2)

Wir möchten, daß du Arzt wirst.
We want you to be a doctor.
Wir möchten, daß du Zahnarzt wirst.
We want you to be a dentist.
Wir hätten gern, daß du Musiker wirst.
We want you to be a musician.
Vater wünscht, daß du Seemann wirst.
Father wants you to be a sailor.
Ich möchte, daß du Soldat wirst.
I want you to be a soldier.
Aber ich will kein Soldat werden.
But I don't want to be a soldier.
Und ich will kein Seemann werden.
And I don't want to be a sailor.
Ich möchte Koch werden.
I want to be a cook.
Dann werd ich immer genug zu essen haben.
Then I'll always have enough to eat.

3)

Ich warte hier schon seit 3 Uhr.
I have been waiting here since 3 o'clock.
Und ich warte hier schon seit viertel nach.
And I have been waiting here since a quarter past.
Tom sitzt hier seit halb vier.
Tom has been sitting here since half past three.
Seit wann stehst Du hier?
Since when have you been standing here?
Ich weiß nicht, ich bin hier schon lange.
I don't know, I have been here for a long time.
Du bist seit einer halben Stunde hier.
You have been here for half an hour.
Ich bin seit einer Stunde hier.
I have been here for an hour.
Tom liest die ganze Zeit Zeitung.
Tom has been reading the newspaper.

Ich beobachte den Verkehr.
I have been watching the traffic.
Ich hab jetzt genug.
I have had enough.
Wir alle haben jetzt die Nase voll.
We have all had enough.
Wir gehen jetzt.
We are going now.

In vier Punkten unterscheiden sich zweisprachige Strukturübungen wesentlich von einsprachigen:
1. Lexikalische Bedeutungen werden bewußt aktiviert. Manche einsprachigen Übungen laufen meist deshalb rein mechanisch ab, weil es genügt, die Wortklasse des einzusetzenden Wortes zu erkennen, während die Bedeutung unwichtig ist. Zweisprachige Übungen stellen - nebenbei - eine neue Art des Vokabelabfragens dar.
2. Zweisprachige Übungen sind flexibler, weil sie nicht unbedingt an ein starres Muster gebunden sind. Wenn einsprachige Übungen als Labordrills konzipiert sind, müssen sie meist die Struktur des Ausgangssatzes beibehalten. Bei muttersprachlichen Stimuli sind Strukturübungen in jede gewünschte Richtung zu steuern: wir erinnern an die variierende Rückübersetzung bei LEISINGER. Natürlich müssen an den Weichen, die die Übung auf ein anderes Gleis lenken sollen, von den Schülern schon einigermaßen beherrschte Sätze stehen (z.B. wörtliche Übernahme aus dem Lektionstext).
3. Besonders günstig erscheinen zweisprachige Übungen an den Punkten, an denen die kontrastive Analyse Lernschwierigkeiten aufdeckt. Strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen werden bewußt gemacht, wie z.B. der Gebrauch des Artikels in den ersten beiden Übungsreihen. Dabei wird die fremde Struktur zugleich automatisiert. ALLEN (1948) und POLITZER (1965) betonen den Gesichtspunkt der Kontrastivität ganz besonders. ALLEN empfiehlt diese Übungsform gerade für "hartnäckige" Fälle, z.B. die Fragestellung

des Englischen (im Gegensatz zur Ausgangssprache Tschechisch):

"Paradoxically the new pattern is hammered home by using the old familiar one" (S. 38). POLITZER bezieht sich auf den Französischunterricht in den USA. "The use of English makes it possible to focus attention on those contrasts and drive them home to the learner...the student in fact goes through a pattern drill exercise which impresses a structural difference between English and French upon his memory" (S. 31 f.).

4. Zweisprachige Drills können keine normale Sprechsituation simulieren. Dies ist ein Nachteil gegenüber solchen einsprachigen Übungen, die in der Frage-Antwort-Form abgefaßt sind. Schon aus diesem Grunde ist nicht an ein Entweder-Oder gedacht: ein- und zweisprachige Drills sollten im planvollen Wechsel nebeneinander eingesetzt werden.

Nebenher stellt sich die Frage, wie wichtig die bloße Tatsache des Wechsels der Übungsformen für das Lernen ist. GUTSCHOW (1968, S. 121) hält es für ein "Grundgebot der Unterrichtsplanung,...für Abwechslung im Übungsgeschehen zu sorgen". Das wäre ein Grund mehr für die Aufnahme zweisprachiger Übungen in das Übungsrepertoire. Bemerkenswert ist auch das positive Urteil mancher amerikanischer Fremdsprachendidaktiker wie etwa MARTY, der nicht in den Verdacht geraten kann, überlebten, bequemen Praktiken nachzutrauern. Er erprobte Sprechübungen im Anschluß an Bilder, dazu einsprachige und zweisprachige pattern drills. Das Ergebnis: "In our French course, we use the three techniques, but I can say without shame or fear of ridicule that the translation technique is the most frequently used". (1966, S. 115). Warum sind diese Übungen in Deutschland so gut wie unbekannt? RICHTERICH-STOTT-DALGALIAN-WILLEKE (1969) bringen vielgestaltige, einfallsreiche pattern-Reihen für drei Fremdsprachen, jedoch ausschließlich im Rahmen einer einsprachigen Übungstypologie. Auch in GUTSCHOWs (1965) Systematik von Sprachlaborübungen finden sich keine zwei-

sprachigen drills. Ebenso vereinnahmt BEILE (1971) das Sprachlabor für die Einsprachigkeit. Zweisprachige Drills werden nicht diskutiert.
Der Verdacht liegt nahe, daß man zweisprachige Übungsformen wegen des unkritisch übernommenen Postulats der Einsprachigkeit übergeht. FREUDENSTEINs Entwurf einer "Labormethodik" bestärkt diesen Verdacht. Das Sprachlabor war von Anfang an der Ort für intensiven pattern practice. Sicherlich wurden die in den USA entwickelten zweisprachigen Drills im Kontakt- und im Laborunterricht verwendet. Dennoch urteilt FREUDENSTEIN - ein ausgezeichneter Kenner des Sprachlabors und seiner Entwicklung in den USA und in Deutschland -, daß sich von einer spezifischen Labormethodik her die Notwendigkeit ausschließlicher Einsprachigkeit ergäbe. Er fordert "Einsprachigkeit während der ersten Unterrichtsjahre um jeden Preis" (1969 a, S. 84) und verspricht sich durch den Einzug des Sprachlabors in deutsche Schulen eine "methodische Neuorientierung" des FU, die u.a. die Verwirklichung konsequenter Einsprachigkeit beinhaltet. Allerdings wird nicht geklärt, warum das Sprachlabor als neues technisches Medium allein auf Einsprachigkeit angelegt ist. Die Erfahrungen aus den USA als dem Ursprungsland des Sprachlabors bezeugen, daß zweisprachige pattern drills ebenso mediengerecht sein können. Anstelle einer umfassenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden Medien, Techniken und Theorien des FU in den USA einfach übernommen - aber nur zu dem Teil, zu dem sie ins eigene Konzept passen. Diese These soll am Beispiel der "audiolingualen Konzeption" FREUDENSTEINs erhärtet werden.

7.3 Die audiolinguale Methode - ein Beispiel aus den USA

FREUDENSTEIN (1970) will für den FU an Gesamtschulen eine "einheitliche methodisch-didaktische Konzeption" vorlegen, die er die "audiolinguale Konzeption" nennt. Ein Kennzeichen dieser Konzeption ist "absolute Einsprachigkeit" (S. 38). Nun ist der Begriff ganz offensichtlich der

amerikanischen FD entnommen. FREUDENSTEIN leugnet diese Herkunft auch nicht. BROOKS (1960, S. 201) hatte das Wort geprägt, um damit das phonetisch unglückliche aural-oral zu vermeiden. Die "audiolinguale Methode" ist in den USA ein festumrissener Begriff geworden: "The term audiolingual applies to a particular teaching method with a clearly elaborated theoretical basis and an accepted set of techniques" (RIVERS 1968, S. 174). In der audiolingualen Methode wird aber das Prinzip der Einsprachigkeit anders aufgefaßt als bei FREUDENSTEIN. Wenn FREUDENSTEIN für seine audiolinguale Konzeption strikte Einsprachigkeit beansprucht, ist er aus dem Rahmen der audiolingualen Methode herausgetreten - ohne dies kenntlich zu machen. Denn im Gegensatz zur FREUDENSTEINschen Konzeption stellt in der audiolingualen Methode die Semantisierung der Dialoge durch die Muttersprache ein geläufiges Verfahren dar. "Unlike the direct method, the audio-lingual method admits the use of the native language to supply meaning to the student" (POLITZER 1965 b, S. 12). RIVERS (1968, S. 40 erläutert die Form der Bedeutungsangabe: "Contrary to direct-method practice, in audio-lingual materials versions of the foreign language dialogues are supplied in the native language. These translations do not, however, attempt to provide a native language gloss for each word...The native language versions which accompany the dialogues consist of idiomatic expressions which convey the same idea as the foreign-language expressions..." Außerdem erwähnt RIVERS die o.a. zweisprachigen pattern drills. Es genügt, einen Blick in die zahlreichen, auf audiolingualer Grundlage erstellten amerikanischen Lehrbücher zu werfen. Vielfach ist der englische Text neben den audiolingualen Dialogen abgedruckt (vgl. die Dokumentation im Anhang).

Dennoch ist in Deutschland der Eindruck entstanden, als seien die modernen Sprachlehrmethoden in den USA einsprachig, und zwar einsprachig im Sinne der deutschen Tradition. Der tiefere Grund für das Mißverständnis liegt

in der unterschiedlichen Geschichte des FU in Deutschland und in den USA. Im Deutschland der Nachkriegszeit waren die Bemühungen besonders darauf gerichtet, die Einsprachigkeit bei der Einführung einer Lektion zu ermöglichen. Die einsprachige Texteinführung war, wie geschildert, die Standardlehrprobe in den Anfangsklassen. In zweiter Linie ging es dann um einsprachige Vokabularien, während das Problem der Übersetzungsstücke eine untergeordnete Rolle spielte. Denn schon seit der neusprachlichen Reformbewegung zielte die vermittelnde Methode auf die mündliche Sprachbeherrschung. In den USA aber wurde noch bis weit in die vierziger Jahre hinein nach der reading method unterrichtet. Dem FU wurde ein verhältnismäßig geringes Interesse entgegengebracht, relativ wenige Schüler belegten einen Fremdsprachenkurs, und den wiederum meist nur zwei Jahre lang. Diese Zeit reichte nach der damaligen Auffassung nur zur Ausbildung des Leseverständnisses. Das wurde anders mit dem Eintritt der USA in den Weltkrieg, der Präsenz der Amerikaner auf den vielen Kriegsschauplätzen der Welt und der Notwendigkeit, nicht nur mit den Regierungen, sondern auch mit der einheimischen Bevölkerung dieser Länder in Kontakt zu treten. Jetzt bekamen auch die USA ihre neusprachliche Reform: sie ging jedoch von den Heeresschulen und den dort entwickelten Ausbildungsprogrammen aus, zu deren Ausarbeitung nicht so sehr die Fremdsprachenlehrer als vielmehr die Linguisten aus den Universitäten herangezogen wurden. Diese wurden durch eingeborene Sprecher unterstützt - eine Notwendigkeit bei vielen arabischen und ostasiatischen Sprachen. Wesentlich ist auch das klar umrissene Ziel der Kurse: es waren Intensivlehrgänge zu schaffen, die die Teilnehmer nach kürzester Zeit in die Lage versetzen sollten, sich mit der einheimischen Bevölkerung zu verständigen. Bedenkt man außerdem, daß die Adressatengruppe für diese Aufgabe hoch motivierte Erwachsene waren, versteht man immer besser, warum die Methodendiskussion dort andere Wege ging. Nicht die Probleme der einsprachigen

Semantisierung (z.B. Anschauungsmethode!) standen im Vordergrund, sondern die Suche nach effektiven Drills auf der Grundlage lerntheoretischer S-R Modelle und die sorgfältige linguistische Auswahl und Stufung des mündlichen Sprachmaterials. Den letzten Gesichtspunkt betonen Bezeichnungen wie structural method oder linguistic method, die neben dem Begriff Army method in Umlauf kamen. Unmittelbar aus Sprachkursen der Armee erwuchs die Spoken Language Series, die 1945 (New York: HENRY HOLT) herauskam und Vorbild für viele weitere strukturalistische Lehrgänge wurde (Zusammenstellung bei ORNSTEIN 1956).[43] Wie stand es mit der Einsprachigkeit dieser Kurse? Das Kernstück jeder Lektion waren basic sentences. "Each basic sentence was followed by a phonetic transcription and the English equivalent. A vocabulary followed each unit, and end-vocabulary was usually present" (ORNSTEIN 1956, S. 214). Es sei nochmals betont: die Diskussion um die Heereskurse, die wohl den bisher nachhaltigsten Einfluß auf die amerikanische FD ausübten, hat eine ganz andere Stoßrichtung als die deutsche Reformbewegung. Während hier die Frage der ein- oder zweisprachigen Semantisierung die Gemüter heftig bewegte - die angeführten experimentellen Arbeiten dokumentieren das hinreichend - scheint dies Problem dort nur eine geringe Rolle gespielt zu haben. Schwerpunkte der Erneuerung sind die (im Verhältnis zur eigenen Tradition radikale) Umstellung auf die gesprochene Sprache, die Problematik des overlearning und des structural grading, und natürlich auch die Abkehr von der translation. Aber die Frontstellung gegen die translation betraf gar nicht die im Lehrwerk vorgegebene muttersprachliche Semantisierung, sondern zielte auf die eigene Übersetzungstätigkeit der Schüler: besonders auf die schriftliche, an das grammatische Pensum angelehnte Hinübersetzung und die gepflegte Übertragung in die Muttersprache. Die auf der Grundlage der Armeekurse entstandene audiolinguale Methode kann darum von den Verfechtern einer "absoluten Einsprachigkeit" nicht in Beschlag genommen werden.

7.4 Selbststudium und programmierte Instruktion

Programmierte Kurse folgen ihren eigenen Gesetzen. Darbietungs- und Übungsweisen programmierter Kurse können nicht ungeprüft in den Kontaktunterricht übernommen werden. Der Hinweis auf die Eigengesetzlichkeit der programmierten Instruktion begründet aber keineswegs die Ablehnung alles dessen, was den eigenen methodischen Vorstellungen nicht entspricht. Eine kritische Durchleuchtung der hauptsächlich in den USA entwickelten Kurse könnte zur Formulierung wesentlicher Forschungsfragen führen - ein Beispiel ist die Arbeit von LANE (1965). Außerdem ist der Hinweis auf die unterschiedlichen Bedingungen der programmierten Instruktion und des Kontaktunterrichts nicht immer stichhaltig, da viele für amerikanische College-Studenten entwickelte Kurse nicht für ein ausschließliches Selbststudium, sondern mit eingeplantem Kontaktunterricht konzipiert sind, so daß man auch vom Lernen im Medienverbund sprechen kann.[44] Der Einsatz von Medien, Materialien, Übungsformen und Lehrerstunden ist im zeitlichen Ablauf genau vorgeschrieben. Weil der programmierte Lehrgang definitionsgemäß völlig durchgeplant ist, ist es ohne weiteres möglich, den Anteil der Muttersprache am Lehrgang zu bestimmen. Die meisten Kurse ziehen die Muttersprache zur Semantisierung und für zweisprachige pattern drills heran (LANE 1965). Da viele Kurse im Wege eines Forschungsprojekts nach vielfältigem Experimentieren und Probieren zustande kamen, ist der Einsatz der Muttersprache nicht einfach als Notlösung abzutun. Bekannte Forscher wie CARROLL (1966 b; (Chinesisch-Programm), VALDMAN (1966; Französisch) und FIKS (1966, Vietnamesisch) heben die Effektivität der gewählten Darbietungs- und Übungsformen hervor. Als Beispiel gelte ein programmierter Anfängerkurs für Französisch, der in typischer Weise den Selbstunterricht mit Klassenunterricht verbindet. Die Autoren berichten sachlich und nüchtern, ohne apologetischen Unterton, vom planvollen Einbau der Muttersprache in den Unterricht:

"Each structure is introduced in its spoken form first, then it is presented in writing. It is contrasted with the relevant English structure to bring out points of conflict". "Supplemental exercises have been added in the form of English stimuli requiring French responses. They are not translations in the usual sense of the word, since diverse stimuli elicit the same pattern. These exercises set the difference between the native and target languages in sharpest contrast. Many students prefer to do these exercises first, immediately after the grammatical explanations. They feel these contrastive drills best bring the essential structural element to awareness" (MULLER & HARRIS, 1966, S. 23 f.).

Darüber hinaus verdient die Semantisierung bei FIKS wegen der Parallelen zu den weiter unten diskutierten Interlinearversionen besondere Erwähnung. FIKS nennt seine Art der Verwendung der Muttersprache "analogizing through the student's native English" (S. 241) und geht damit über die reine Semantisierung weit hinaus. Die Muttersprache wird nicht nur als semantisches, sondern als syntaktisches und z. T. phonologisches Analogon benutzt. Die Übersetzung ist nämlich streng wörtlich und vermittelt somit gleichzeitig die fremde Wortstellung (Name you is what? statt What is your name?).[45] Die auf Band gesprochene Übersetzung vermittelt ferner bestimmte Grundmuster der vietnamesischen Intonation, denn eine Reihe der isomorphen englischen Sätze wird im fremden Tonfall gesprochen. FIKS' vollprogrammierter Kurzlehrgang für amerikanische Offiziere fällt damit methodisch aus dem Rahmen der vielen für amerikanische College-Studenten entwickelten Sprachprogramme. Sein Beispiel zeigt die Vielfalt der mit der Einsprachigkeit konkurrierenden methodischen Möglichkeiten. Es ist denkbar, daß das Prinzip der Einsprachigkeit viel differenzierter als bisher gesehen wird, wenn einmal die deutsche FD der programmierten Instruktion die Beachtung schenkt, die dieser Forschungszweig verdient.

Auch mit den zahlreichen Büchern für das Selbststudium müßte sich die FD viel eingehender als bisher befassen, und wenn nur, um den bildungswilligen, aber meist völlig unwissenden Kunden zu helfen. Es wäre aufschlußreich, einmal der Frage nachzugehen, wie weit die z.T. sehr beträchtlichen kommerziellen Erfolge mancher Kurse mit bestimmten inhaltlichen Kriterien korrespondieren. Sicherlich läuft hier die Semantisierung stets über die Muttersprache. Aber allein schon in der typographischen Anordnung zeigen sich gewichtige Unterschiede in der Art, wie die muttersprachliche Semantisierung vorgenommen wird.

Beachtung verdient die mit einem besonderen "Dechiffrierschlüssel" arbeitende "Methode MERTNER", deren Bücher zwischen den beiden Weltkriegen hohe Auflagen erzielten. Außerdem seien die weitverbreiteten Sprachbücher nach der französischen Assimil-methode genannt, in denen die Übersetzung auf der gegenüberliegenden Seite abgedruckt ist, oder auch amerikanische commercial phrase books, bei denen eine Simultanübersetzung auf Schallplatte geboten wird. Letztere können wohl als Ableger der language guides und phrase books betrachtet werden, die im Rahmen der Heereskurse von der Regierung herausgegeben wurden. "On the records accompanying the guides, a voice first gave the English equivalent of a phrase, then gave the phrase in the foreign language, spoken by a native speaker, with a pause each time while the learner repeated, imitating as closely as possible the pronunciation and intonation of the speaker. Simultaneously, the learner referred to the language guide, which contained the exact text of the record in the form of simplified, transliterated, phonetic spelling" (ANGIOLILLO 1947, S. 149). Hieraus entwickelten sich auch Kurse wie der des Georgetown Institute of Language and Linguistics, der, rein auf Lesefertigkeit abgestellt, das Verfahren wie folgt abwandelte:
"The written text is in the target language, and a

recording is prepared of its English translation... The student listens to the translation of the tape and follows the written foreign language text" (ORNSTEIN 1956, S. 218). Die methodische Vielfalt, die es zu durchforsten gilt, dokumentiert sich schließlich noch in der Existenz von Interlinearversionen.

7.5 Die Problematik von Interlinearversionen

Unseres Wissens sind Interlinearversionen als methodische Alternative von der FD noch nicht ernsthaft geprüft worden. Dennoch könnte sich die Auseinandersetzung mit ihnen lohnen. Zwar sind sie in erster Linie auf Leseverständnis abgestellt. Aber die Möglichkeit, eine zweite oder dritte Fremdsprache hauptsächlich auf das Ziel der Lesefertigkeit hin zu unterrichten, wird heute diskutiert. Außerdem ist durch die technische Möglichkeit, beim Lesen den fremden Text simultan über Tonband abzuhören, die Frage wieder offen, wie weit das Sprechen dabei gelernt werden kann. Die Schwierigkeit, noch eine dritte Zeile in phonetischer Transkription beim Lesen mit einem Blick zu erfassen, ist jedenfalls ausgeräumt. Möglicherweise ergeben sich bei Zuhilfenahme des Tonbands Komplikationen durch die begrenzte Kanalkapazität des Menschen, doch soll von diesem Problem einmal abgesehen werden. Es dürfte genügen, wenn mit Hilfe von Interlinearversionen sicheres und schnelles verstehendes Lesen der fremden Sprache erreicht werden kann.

Einen knappen geschichtlichen Abriß gibt ARONSTEIN (I, S.41). Wir entnehmen ein abschreckendes Beispiel:

Et quelques-uns	de	ceux	de	Jérusalem
Und etwelche-eine	von	diejenigen	von	Jerusalem

disaient:	N'est-ce	pas	celui	qu'ils	cherchent
sagten:	nicht ist dies	Schritt	derjenige,	welchen	sie	suchen

à faire mourir? Et le voilà qui parle
zu machen sterben? Und ihn siehe da, welcher spricht

librement et ils ne lui disent rien. Les chefs
frei und sie nicht ihm sagen etwas. Die Häupter

auraient-ils en effect reconnu qu'il est le Christ?
haben würden sie in Wirkung rückgekannt daß er ist der Christ?

Das Beispiel ist insofern extrem, als hier die Genauigkeit der Bedeutung mit dem etymologischen Aspekt verwechselt wird.[46] Wie steht es mit folgendem modernen Beispiel (WOJTOWICZ, 1971):

Das	ist	ein	Text	der	Sie	mit	der	Tätigkeit	einer
This	is	a	text	that	you	with	the	operation	of a

neuen	Hilfe	zur	Lehre	von	Fremdsprachen
new	aid	to	learning	of	foreign languages

bekanntmachen	soll.
to acquaint	has.

Hier werden die Segmentierung in Wörter als natürliche, untere Spracheinheiten und das Ausgehen von fertigen Texten ohne Rücksicht auf ihnen entgegenstehende Prinzipien angewendet: 1) Man sieht zu sehr von der Bedeutung höherer Sprachsegmente und der Möglichkeit ab, zu besseren Entsprechungen zwischen Mutter- und Fremdsprache zu gelangen. Die Anpassung an die fremde Syntax könnte bei der strikten Segmentierung in einzelne Wörter zu einem schwer verständlichen muttersprachlichen Text führen. 2) Das traditionelle Merkmal der Interlinearversion, nämlich der Ausgang von fertigen (literarischen) Texten, verrät Einseitigkeit, da dem Gesichtspunkt der Stufung der Schwierigkeiten kein Raum gelassen wird. In beiden Punkten muß man auf Ausgleich sinnen. Ein Vorschlag wäre, nach wenigen künstlichen Texten, in denen sich beide Sprachen Wort für Wort entsprechen, zu echten Texten, etwa Zeitungsauszügen, überzugehen, wie sie MERTNER von Beginn an verwendet. Im folgenden Beispiel schreiben wir die Verdeutschung von MERTNERs (1927, S. 9)

erster Lektion als Interlinearversion:

Une grosse firme cinématographique américaine
Eine große amerikanische Filmgesellschaft

va installer des 'wagons-cinémas' sur les
will einrichten 'Eisenbahnkinos' in den

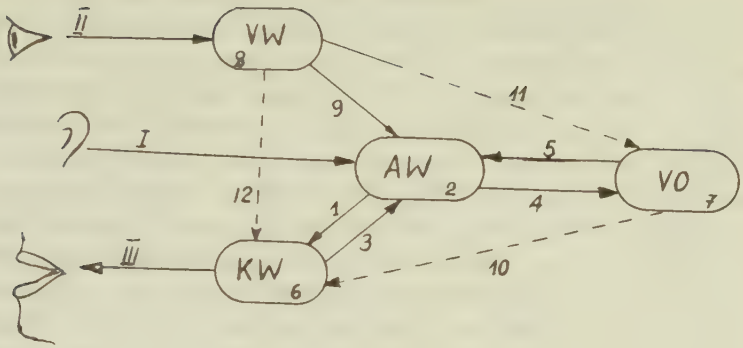
trains express à long parcours.
Fernschnellzügen.

Es ist nicht einzusehen, warum "Fernschnellzug" noch zergliedert werden soll, wenn eine systematische linguistische Progression der Texte auf Grundlage der kontrastiven Analyse Voraussetzung ist. Wesentlich erscheint, daß man die syntaktische Umklammerung des deutschen Verbs zugunsten des Französischen ohne Verständnisschwierigkeiten aufgeben kann, ebenso wie man die strenge Wortfolge S-P-O des englischen oder französischen Satzes mühelos imitieren kann. Auch die Nachstellung des französischen Adjektivs ist ohne weiteres möglich, doch kann man wohl bald darauf verzichten, besonders in unserem Beispiel (Kognat 'amerikanisch'). Das Prinzip wäre doch, daß die Muttersprache "verunstaltet" werden darf, solange der Sinn im einzelnen und im ganzen sofort ins Auge springt, d.h., der Leser darf sich nicht erst den muttersprachlichen Satz zurechtlegen müssen, um den Sinn zu verstehen. Die Interlinearversion operiert mit Interferenzen in umgekehrter Richtung: um störende Einwirkungen auf das neu aufzubauende System zu vermeiden, führt sie absichtlich eine Vermischung der Muttersprache mit syntaktischen Elementen der Fremdsprache herbei (von lautlichen Interferenzen wollen wir absehen!).

Damit sind einige linguistische Probleme angedeutet, die lösbar erscheinen. WOJTOWICZ hat nun den Versuch unternommen, eine Interlinearmethode eigener Prägung theoretisch zu fundieren. Die Erarbeitung eines Textes durchläuft drei Phasen: Aufnahme, Wiedergabe, Automatisierung. Der Text ist wie im obigen Beispiel in Kästchen eingeteilt. In der Auf-

nahmephase wird der fremde Text laut gelesen. Dabei ist jedoch das ganze Kästchen in Sicht, so daß der muttersprachliche Text miterfaßt wird. Den Beweis für die Möglichkeit, einen Text (mit)zulesen, ohne ihn zu subvokalisieren, d.h. innerlich mitzusprechen, die entsprechenden Artikulationsbewegungen zu innervieren, sieht WOJTOWICZ in der Existenz der BROOKschen Aphasie gegeben. Die Artikulation ist ausschließlich auf den fremden Text gerichtet, deshalb gilt die größere Aufmerksamkeit der oberen Zeile, doch soll die Bedeutung gleichzeitig gegenwärtig werden. In der Wiedergabephase wird der Text ebenfalls laut gelesen, und zwar mehrfach.
Doch liegt die Tätigkeit eigentlich in der Mitte zwischen Sprechen und Ablesen, denn das Auge soll sich auf die untere, muttersprachliche Zeile konzentrieren, wobei der fremde Text noch "peripher" erfaßt wird. Das Stadium der Automatisierung beginnt, wenn nur noch die untere Zeile stumm abgelesen und der fremde Text simultan gesprochen wird. Zur Kontrolle kann man die obere Zeile abdecken.

WOJTOWICZ versucht, seine Methode informationstheoretisch zu begründen. Dazu veranschaulicht er den Sprachmechanismus am umseitig abgebildeten Schema:



1 Repeating (central aphasia)
2 AW - auditory word model (auditory word agnosis)
3 Calling forth auditory representation of the pronounced word
4 Word understanding (sensoric aphasia)
5 Nomination (nominal aphasia)
6 Kinestetic word model (Brock's aphasia)
7 Visual model of object / visual agnosis of objects belonging to the same category
8 Word visual model (aleksical agnosis)
9 Calling forth auditory representation of perceived word
10, 11, 12 - Direct connections

Fig 1. Main connections of gnostic units on the word level.

Um die Darstellung zu vereinfachen, reduziert WOJTOWICZ die über unsere Sinne einströmenden Umweltreize auf visuelle Informationen und setzt ein "visual model of object /VO/" als modellhafte zerebrale Repräsentation für alle uns aus praktischen Ereignissen zufließende Information. Neben diesen Informationen, die aus der direkten Wahrnehmung sich in Raum und Zeit erstreckender äußerer Ereignisse herrühren, empfangen wir auch Sprachsignale. Die akustisch aufgenommenen Wörter werden im auditiven Zentrum (WERNICKE) als "auditory model /AW/" angelagert. Diese Sprachsignale heben sich zunächst gar nicht von den übrigen physikalischen Ereignissen ab, bis die Laute, die das Kind hört und hervorbringt, mit bestimmten, immer wiederkehrenden Reizen assoziiert werden und dadurch Bedeutung erlangen. Es bildet sich ein Zusammenhang zwischen einem konstanten Lautkomplex und einem konstanten Aspekt der Situation.
Für WOJTOWICZ ist dies die Herstellung der Verbindung von /AW/ zu /VO/ und umgekehrt. Ein Wort wird verstanden, indem die Beziehung von AW zu VO realisiert wird. Ist diese Verbindung durch eine Hirnschädigung unterbrochen, entsteht Worttaubheit (sensory aphasia). Der Betreffende hört alles, was normal hörbar ist, ist aber unfähig, das Gehörte irgendwie zu deuten. Dieser Defekt kann sich auf Wörter wie rauh, weich etc. beschränken, deren Inhalte sich auf Informationen eines bestimmten Sinnesorganes, hier des Tastsinns, beziehen. Ohne daß WOJTOWICZ direkt darauf aufmerksam macht, denkt er hier in PAWLOWschen Kategorien: Sprache ist ein zweites Signalsystem neben dem ersten Signalsystem, in dem außersprachliche Sinneseindrücke vom menschlichen Organismus verarbeitet werden. Es liefert indirekte Signale der uns umgebenden Wirklichkeit durch die Verknüpfung von AW zu VO. Aber auch die umgekehrte Verbindung wird ständig gestärkt, so daß die direkt wahrgenommene Information sofort mit dem Hörbild in Beziehung gesetzt wird: "At last, in the mind of a learner, the relations between the models of a language code and those of external situations and

their meanings are thoroughly consolidated" (S. 2). Ein dauernder Austausch findet zwischen den Signalen des sprachlichen Kanals und des Kanals direkter Information statt. Die Systeme beeinflussen sich gegenseitig. (Man vergleiche GLANZER und CLARKs Hypothese der Sprachschleife.)
Das Erlernen einer Fremdsprache besteht darin, ein paralleles sprachliches Signalsystem aufzubauen, das nach anderen Regeln, aber in den gleichen Bahnen verläuft und an das erste System angeschlossen wird. Wenn aber ein informationsverarbeitendes System umprogrammiert werden soll, muß es bei der Eingabe noch mit Zeichen des alten Programms operieren, sonst kann das neue nicht aufgenommen werden. Es sollen nicht neue Daten nach Maßgabe eines alten, ausgebildeten Programms verarbeitet werden - das ist der Fall, wenn uns in der Muttersprache etwas mitgeteilt wird - sondern es müssen bekannte Daten für den Aufbau eines neuen Programms eingesetzt werden. Diese Daten liefert nun die Interlinearmethode auf zweierlei Weise. Durch das gleichzeitige Erfassen der muttersprachlichen Zeile bei der Aufnahme der fremden Signale wird der Anschluß an das erste Signalsystem und die außersprachliche Erfahrung gewonnen. Gleichzeitig aber wird durch die Anpassung an die fremde Syntax die neue Eingabeform gelernt, in die Informationen programmgemäß verschlüsselt werden müssen.
Bei einer normalen Übersetzung hingegen werden die muttersprachlichen syntaktischen Gebrauchsregeln aktualisiert und die fremden müssen indirekt erschlossen werden.

Kritik

(1) Natürlich ist in der Interlinearmethode nicht das Wortklangbild der Ausgangspunkt, sondern die Schriftbildvorstellung: visual word model /VW/. Das Verfahren setzt voraus, daß eine feste Verknüpfung der Art /VW/ - /AW/ - /VO/ oder direkt /VW/ - /VO/ besteht. Dies aber heißt nichts anderes, als daß die Schüler schon lesen können.

Einer der schwachen Punkte bei WOJTOWICZ ist jedoch, daß er verschweigt, woher der Leser das fremdsprachliche Klangbild /AW2/ nimmt. Denn was auf syntaktischer Ebene erreicht wurde, nämlich das neue Eingabeformat direkt bereitzustellen, fällt bei ihm auf phonologischer Ebene einfach unter den Tisch. Da keine neuen Regeln für die Verknüpfung vom Schriftbild /VW/ über das Hörbild /AW/ zur sprechmotorischen Vorstellung (kinesthetic word model /KW) gegeben werden, müssen folgerichtigerweise die alten Verarbeitungsmechanismen herhalten, d.h. man gibt den fremden Wörtern die muttersprachliche Lautung. Weiter oben wurde dieser Einwand beiseite geschoben, weil es legitim ist, ein Verfahren lediglich auf Leseverständnis abzustellen. Man wird dieses Ziel erreichen können, indem man zwar nicht auf das Sprechen der fremden Wörter und Sätze verzichtet, wohl aber auf die fremdsprachliche Lautung: so lernen wir heute Latein. Wahrscheinlich wird man aber kaum darauf verzichten wollen, die fremde Lautung ebenfalls zu meistern, und auf einen phonetischen Vorkurs oder eine zusätzliche Tonquelle zurückgreifen. Daraus - und aus der folgenden Überlegung - ergeben sich grundsätzliche Bedenken, die auf der Begrenztheit der menschlichen Informationsaufnahme- und -verarbeitungskapazität beruhen. Durch die Hineinnahme von systemadäquaten Verknüpfungsregeln zwischen VW2 - AW2 - KW2 werden die Schwierigkeiten erheblich gesteigert.

(2) Außerdem unterläßt es WOJTOWICZ, darauf hinzuweisen, daß durch die Umstellung der Muttersprache auf die fremde Syntax die Regeln des muttersprachlichen Informationsverarbeitungssystems verletzt werden. Geht man hierbei zu weit, besteht die Gefahr, daß es seine Funktion der Bedeutungsvermittlung nicht mehr erfüllen kann: um die muttersprachliche Zeile lesbar zu machen, muß das System unter Umständen Rückgruppierungen vornehmen. Man muß also die syntaktische Fehlertoleranz des muttersprachlichen Systems kennen, d.h. wissen, wieviel Regelverletzungen des Teil-

systems Syntax das muttersprachliche Informationsverarbeitungssystem verkraften kann. Sonst werden zusätzliche Umwandlungen nötig. Der Sinn der Interlinearmethode besteht aber darin, diese im Vergleich zu anderen Verfahren gering zu halten. Zu viele Operationen können aufgrund der begrenzten Informationsverarbeitungsfähigkeit nicht simultan, wie es die Methode vorschreibt, durchgeführt werden. Wir erinnern an FIKS, der die Muttersprache obendrein nach der fremden Intonation modellierte und feststellte, der den englischen Sätzen unterlegte singende Tonfall des Vietnamesischen erziele bisweilen komische Effekte, erweise sich aber als ein überaus hilfreiches Analogon. Ob visuelles Miteinander oder akustisches Nacheinander - die Methode beruht auf der Voraussetzung, daß das muttersprachliche Nachrichtensystem trotz der Anpassungen noch einwandfrei funktioniert. Hier kommen wieder unsere linguistischen Überlegungen zur Geltung. Wie weit sich die Muttersprache der Fremdsprache anschmiegen kann, kann nur aus einem Sprachvergleich resultieren. Somit ist FIKS' Warnung berechtigt: "One should not conclude that such literal translation is desirable or even possible in other FL short courses. The technique is deemed useful in Vietnamese only by virtue of that language's syntax and word order vis à vis that of English" (S. 242).

Damit ist WOJTOWICZ nicht widerlegt. Er benutzt ein theoretisches Modell des Sprachmechanismus, das dem derzeitigen Kenntnisstand entspricht und hier stark verkürzt dargestellt wurde. Dieses Modell macht aber keine Angaben über die relative Verbindungsstärke der einzelnen Bahnen. Auch das relative Gewicht der hier erhobenen Einwände ist schwer abzuschätzen. So wird das eigentliche didaktische Experiment unausweichlich, in dem die Lerneffektivität und damit die Praxisrelevanz von Interlinearversionen überprüft wird.

7.6 Sprachtraining mit zweisprachigen Texten

BELASCO (1967) geht von der Beobachtung aus, daß viele College-Studenten nach anfänglichen Lernerfolgen ein Lernplateau erreichen und kaum mehr Fortschritte erzielen. Um dieses Plateau zu überwinden, empfiehlt er ausgedehnte Hör- und Leseübungen mit mittlerem Schwierigkeitsgrad ("postnucleation stage", S. 84). Dabei arrangiert er zweisprachige Texte auf folgende Weise (Ausschnitt aus einem Roman SIMONE DE BEAUVOIRs):

Because I tell them both off,	Parce que je les renvoie dos à dos,
Lachaume and Dubreuilh;	Lachaume et Dubreuilh;
he damned well deserves	Il n'a pas volé
what he's getting;	ce qui lui arrive;
it'll teach him	ça lui apprendra
not to play both sides.	à miser sur les deux tableaux.
If he's an intellectual,	Si c'est un intellectuel,
then he shouldn't sacrifice	alors qu'il ne sacrifie pas
intellectual virtues to	à la politique les vertus de
politics;	l'intellectuel;
if he considers them	s'il les considère
as a useless luxury,	comme un luxe inutile,
let him say so	qu'il prévienne
and when it comes to think-	et pour ce qui est de la
ing independently,	pensée libre,
we'll knock on somebody	on ira s'adresser ailleurs.
else's door.	

Hier handelt es sich nicht um die übliche Form der Schullektüre, die BELASCO kritisiert, weil sie den Schüler zwingt, nach der "hunt and pick method" zu arbeiten. Er müsse den Text zerpflücken und die passenden Bedeutungen in den Anmerkungen oder im Wörterbuch aufstöbern. Das sei Zeitverschwendung, denn selbst wenn die Schulausgabe gut annotiert sei und das Wörterbuch weitgehend entbehrlich

mache, wende der Schüler mehr Zeit an die Anmerkungen als an den Text.
Auch die üblichen bilingualen Textausgaben genügen BELASCO nicht: die Äquivalenz der Sinngruppen soll deutlich hervortreten. Außerdem sind die Kolumnen vertauscht: erst soll der englische Abschnitt, dann der fremdsprachliche gelesen werden. Das Ganze nennt er den concept approach, gelernt werden soll eine concept-form association: "If the student has mastered the linguistic fundamentals there is no great danger in presenting English (the precise concept) first, so that the student may make a direct association with the French (the linguistic form)" (S. 85). Die Ähnlichkeit mit zweisprachigen pattern drills ist verblüffend: die Muttersprache soll semantische Konzepte bereitstellen, Gedanken auslösen, Inhalte wachrufen, die an neue Sprachformen anzubinden sind. Diese Inhalte lassen sich ohne grobe Verzerrungen in beiden Sprachen ausdrücken. Fälle wie zone bleue und disque obligatoire sind nach BELASCO durch Fußnoten zu klären. Oder ein anderes Beispiel: die Tatsache, daß man in Deutschland oder Frankreich die Zukunft aus dem Kaffeesatz lese, während der Angelsachse Teeblätter bevorzuge oder in eine Kristallkugel schaue, sei zwar eine cultural nonequivalence, jedoch sei der Gedanke des Wahrsagens wieder Gemeingut.

Ein nächster Übungsschritt führt den Schüler zu einer stummen, blitzschnellen Übersetzung. Er blickt auf den englischen Text, versucht eine Übersetzung und korrigiert sich durch einen Blick auf die rechte Spalte. Hier ist die Ähnlichkeit mit WOJTOWICZ' Interlinearmethode unverkennbar: man braucht nur 'rechte und linke Spalte' durch 'obere und untere Zeile' zu ersetzen. Auch BORNEMANNs Warnung, daß die Übersetzung kein Wort-gegen-Wort Austauschverfahren werden dürfe, ist beherzigt, denn es werden ganze Sinngruppen organisiert und gegeneinander gesetzt.

BELASCO erweitert seinen concept-approach durch einsprachige Hörverstehensübungen etc., die nicht zur Debatte gestellt zu werden brauchen. Seinem am College bewährten und im experimentellen Vergleich erprobten Verfahren mißt er beachtliche Bedeutung zu: "The shift in emphasis to concept/form association - via reading and listening comprehension - ...can be the most effective contribution that our generation will make to the field of foreign language instruction" (S. 88).
Ein übertriebener Anspruch? Immerhin hat sich BELASCO um die experimentelle Validierung des zweisprachigen Verfahrens bemüht (PARENT & BELASCO 1970). Studenten, die mit zweisprachigen Texten gearbeitet hatten, schnitten bei Leseverständnistests besser ab als solche, die mit den üblichen einsprachigen Textausgaben gelernt hatten.
Bedeutsam sind auch psychologische Begründung und methodische Hinweise bei SPARKMAN (1930; 1949) und besonders BERNARD (1951; 1952), die eine bilingual reading method propagierten und damit BELASCOs concept-approach vorarbeiteten. Folgende Punkte sind erwähnenswert:

(1) Beim Erwerb der Muttersprache spielt die direkte Verknüpfung von Gegenständen und Lautzeichen eine geringere Rolle als sinnstiftende Assoziationen neuer Wörter und Sätze mit schon vertrauter, bedeutungshaltiger Sprache. OSGOOD (1953, S. 696) prägte hierfür den Begriff assigns. Diese erwerben Bedeutung nicht durch die Berührung mit einem außersprachlichen Kontext (Referenz), sondern indirekt durch Assoziierung mit anderen sprachlichen Zeichen.

(2) Zur Zeit des Zweitsprachenerwerbs sind die semantischen Konzepte mit Hilfe der Muttersprache ausgebildet und an sie gebunden.

(3) Die direkte Verknüpfung der durch die Muttersprache vorgegebenen semantischen Konzepte mit den fremden Sprachsymbolen ist möglich. Durch Übung gelingt es, Konzept und

fremdsprachliche Realisierung kurzzuschließen. Dabei schwindet die Muttersprache aus dem Bewußtsein, so wie man Gedächtnisstützen ablegt, die man nicht mehr braucht, wenn sich die neue Assoziation gefestigt hat. Während BERNARD sich u.a. auf experimentelle Befunde von REED (1918) stützt, erklärt OTTO (1925, S. 277) den gleichen psychologischen Vorgang unter Rückgriff auf EBERT und MEUMANN (1904).

(4) Die Methode hebt sich selbst auf, da die vorgegebene Übersetzung allmählich auf schwierige Stellen reduziert wird und der Schüler imstande sein soll, auch neue Vokabeln im fremdsprachlichen Kontext direkt zu erschließen. Außerdem soll jeder Text mehrmals geübt werden, bis er - ohne den Blick auf die Übersetzung - unmittelbar verstanden wird.

(5) Die Texte sollen wie bei BELASCO in nebeneinanderstehenden Spalten arrangiert werden, so daß sie sich auf der Ebene des Syntagmas in etwa entsprechen. Mithin geht die Anpassung der Übersetzung an die fremde Sprache längst nicht so weit wie bei Interlinearversionen. Die Gefahr, unverständlich zu werden, ist vermieden. Zusätzliche typographische Hilfen können benutzt werden: z.B. kann die Zusammengehörigkeit weit auseinanderstehender Teile (Verb und Hilfsverb im Deutschen) durch Kursivdruck hervorgehoben werden. - Ein Effektivitätsvergleich von interlinearer Anordnung und Spaltenanordnung ist ein Desideratum eigenständiger didaktischer Forschung.

7.7 Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung: verschiedene Ansätze

Die hier aufgezeigten Gegenmodelle sollen zur Relativierung und Präzisierung des Prinzips der Einsprachigkeit beitragen. Diese Absicht rechtfertigt es, in die unterschiedlichsten Formen und Bereiche des FU hineinzuleuchten, um Hinweise, keine Beweise gegen das Prinzip, zu sammeln. In diesem Abschnitt fassen wir Beispiele aus verschiedenen

Ländern von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung zusammen.

JEANES (1964) berichtet von einem recht unorthodoxen Verfahren, das in Kanada entwickelt wurde, der "Tan-Gau Methode".[47] Ihre Schöpfer sind GAUTHIER und TAN GWAN LEONG, ein Pädagogik-Professor aus Burma, das wie Kanada ein Mehrsprachenstaat ist und auf eine höchst verwickelte Sprachtradition zurückblickt. Hauptmerkmal des Verfahrens ist eine zweisprachige Phase, während der der Lehrer in der Fremdsprache spricht und die Schüler in der Muttersprache antworten dürfen, bis sie mehr oder weniger von selbst dazu bereit sind, im fremden Idiom zu antworten. PENFIELD (1967, S. 213) berichtet: "The French teacher enters the English class for a period on certain days. He talks in French and the children answer in English, if they choose. This was carried out in fifth and seventh grades, beginning with the September opening of the term. At Christmas time half of the children were answering in French. When I visited the experiment, I thought the account of the children was good, especially in the younger class". Die Methode "funktioniert", so heißt es. Möglicherweise ist dies Verfahren, das im Grunde auch das Verfahren der Sprachmeister des 16. und 17. Jahrhunderts war, für Kinder im Grundschulalter, bei denen der Nachahmungstrieb noch stark ausgeprägt ist, besonders geeignet.[48]

Vorschläge, die eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Tan-Gau Verfahren aufweisen, sind aus Überlegungen entstanden, die eine neue Zielvorstellung des FU besonders an Hauptschulen beinhalten. Manche Englischlehrer meinen, daß die Zielsetzung des produktiven Sprachkönnens vornehmlich bei Hauptschülern zu ganz unbefriedigenden Endleistungen geführt habe. Auch scheint diese Zielsetzung im Hinblick auf ihre Berufsrelevanz für Hauptschulabsolventen nicht effektiv genug. Aus dieser Sicht müßte mehr Wert auf das Lesen-

können gelegt werden. Außerdem wird darauf hingewiesen, daß sich bei internationalen Kongressen und Fachversammlungen immer stärker eine "neue Form der Zweisprachigkeit" (FINKENSTAEDT, zit. bei SCHRÖDER 1970) ausbildet: Jeder Redner bedient sich seiner Muttersprache, wird aber von den anderen Teilnehmern verstanden, die ihm in ihrer Muttersprache antworten.
Schon EPSTEIN (1918, S. 145) hatte eine entsprechende didaktische Zielvorstellung entwickelt: "Lire en plusieurs langues, mais n'en parler réellement qu'une seule, ou polyglossie impressive et monoglossie expressive, tel est le principe didactique fourni par la psychologie du langage ...Ainsi un négociant de Londres n'écrirait qu'en anglais à ses correspondants de Paris ou de Berlin, qui ne lui répondraient qu'en francais et en allemand." Demnach müßte die Ausbildung des rezeptiven Sprachkönnens gegenüber der Sprechfertigkeit erheblich an Bedeutung gewinnen. Daß sich dabei auch die Unterrichtsverfahren ändern, liegt auf der Hand: methodische Aspekte können nicht isoliert von den didaktischen Grundfragen über Zwecke und Ziele des FU betrachtet werden.

Im Rahmen der traditionellen Zielsetzung verbleiben die vielen Versuche zur Vorverlegung des Englischunterrichts an der Grundschule. Bei der Erörterung des von KAPPERT betonten entwicklungspsychologischen Aspekts wird der Grundschulunterricht als "starke Bastion" eines absolut verstandenen Prinzips der Einsprachigkeit erwähnt. Deshalb ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß es Beispiele eines erfolgreichen Grundschulunterrichts gibt, in dem bewußt auch zweisprachige Arbeitsformen verwendet werden. Ein Unterrichtsbeispiel aus dem Tübinger Versuch zeigt, wie eine mündliche Übersetzung als Wettspiel durchgeführt wird (GOMPF 1971, S. 63). Von erheblicher Bedeutung ist, daß DODSONs ursprünglich für Sekundarschulen ausgearbeitete bilinguale Methode auch an walisischen Grundschulen er-

probt und - in modifizierter Form - an den Grundschulen der Grafschaft Glamorgan verbindlich eingeführt wurde (DODSON 1966; DODSON, PRICE und WILLIAMS 1968). Die in der Frühbeginnsdiskussion erhobene Forderung nach (absoluter) Einsprachigkeit ist unkritisch, solange man sich nicht mit DODSON auseinandergesetzt hat.

Bei der Erwachsenenbildung sei auf das weitverbreitete VHS-Werk Englisch Für Sie (HOFFMANN und MEPHAM, 1968) hingewiesen, in dem die muttersprachliche Semantisierung der Dialoge empfohlen und regelmäßige Übersetzungsübungen angeboten werden. Die teils forschen, teils apologetisch anmutenden Begründungen verraten jedoch eine tiefgehende theoretische Unsicherheit. Den Übersetzungsübungen soll wohl das Anstößige genommen werden, indem ihnen "mehr Test- als Übungscharakter" bescheinigt wird (Lehrerheft, S. 10). "Hier wird sich der Lernende der verstärkten Interferenz der Muttersprache bewußt und ihr auf besonders dramatische Weise ausgesetzt". Die Übungen sollten darum als eine Art "sportliche Herausforderung" angesehen werden. Die deutsche Semantisierung der Dialoge wird unter anderem damit begründet, daß Lehrer und Schüler abends abgespannt seien und die Unterrichtszeit knapp sei (S. 12). - Was die Autoren aufgrund praktischer Bewährung für richtig halten, wird auf seine grundsätzliche Bedeutung hin nicht tief genug reflektiert.

Für fortgeschrittene Schüler gedacht ist ein französisches Übungsbuch für Griechen (BURNEY und CONSTANDINIDI 1969), das sich im Untertitel als méthode bilingue ausweist und sich damit expressis verbis von aktuellen Tendenzen der Fremdsprachenmethodik abhebt. In seiner Einführung wendet sich PIERRE BURNEY, in Frankreich durch zahlreiche linguistische und didaktische Veröffentlichungen bekannt, scharf gegen die starre Position der Verfechter der Einsprachigkeit. Sein eigener Vorschlag besteht in einem mit

der Assimil-methode weitgehend übereinstimmenden Verfahren. Französischer und griechischer Text sind auf gegenüberliegenden Seiten abgedruckt. Zuerst soll der französische Satz gelesen und mit Hilfe der Übersetzung verstanden werden, am besten unter Anleitung eines Lehrers, der die Aussprache kontrolliert. Auf diese Weise wird eine Reihe von Lektionen erarbeitet, bis man zur ersten Lektion zurückkehrt. Gleichzeitig fährt man mit den neuen Lektionen fort, so daß man in einem festen Abstand jeweils eine neue und eine alte Lektion behandelt, ein Prinzip, das in der Assimilmethode unter dem Begriff der "Welle" (vague) bekannt wurde. In dieser zweiten Welle muß jedoch der fremde Text verdeckt werden und soll vom muttersprachlichen Text her, gleichsam als verzögerte Rückübersetzung (rétro-traduction), wiederaufgebaut werden.

7.8 Sprachpraktische Übungen an der Hochschule

Eine bemerkenswerte methodische Vielfalt und ausgeklügelte Stufung zeichnet WARDENs (1966) Entwurf eines Kurses im mündlichen Übersetzen aus. Der Kurs richtet sich an Studenten der neueren Sprachen und schließt auf der höchsten Stufe mit dem Simultandolmetschen ab. Dennoch ist in erster Linie nicht an eine Spezialausbildung zum Dolmetscher gedacht, sondern an ein praktisches Sprachtraining für zukünftige Fremdsprachenlehrer. Hier gibt es traditionellerweise entweder Übersetzungen anspruchsvoller Texte oder einsprachige essay-writing oder conversation classes. Dem stellt WARDEN sein zweisprachiges Programm gegenüber, aus dem einzelne Übungsformen auch auf den Schulunterricht übertragen werden könnten. Auch POLLOCK (1971) geht es darum, das Übungspotential von Dolmetschübungen für die Ausbildung in Schule und Hochschule auszunutzen. "For while interpreting as a profession has no claim to priority amongst our targets, interpreting as a learning process has strong, and much neglected, claims to priority amongst

our methods.... Interpreting provides that otherwise difficult link between the language laboratory (in its various applications) and the conversation class. It is highly doubtful, incidentally, whether the conversation class alone can promote the same conversation capability as the combination 'interpreting + conversation class'" (S. 35). Während POLLOCK global die Einbeziehung von Dolmetschübungen in den FU fordert, hat WARDEN detaillierte Vorschläge erarbeitet. Größten Wert legt er auf die Auswahl der Texte, besonders im Hinblick auf ihre Schwierigkeit. Dabei macht er den Vorschlag, die Texte auf ein den Schülern und Studenten vertrautes Sachgebiet zu beschränken. So ergeben sich zwei Vorteile: die fremden Texte werden leichter verstanden, weil man die Inhalte beherrscht. Sie gehören außerdem einem linguistischen Register an, so daß dieselben Ausdrücke und Wendungen häufiger wiederkehren. Überdies soll eine Schwierigkeitsstufung grammatischer Art vorgenommen werden. Die hauptsächlich verwendeten Originaltexte wie Zeitungsausschnitte oder Funkskripte dürfen deshalb vom Kursleiter bearbeitet werden.

Mit der linguistischen Progression geht eine methodische Stufung von leichten zu schwierigen Arbeitsformen des Übersetzens einher. Der Kurs muß scheitern, wenn der Lehrer den Schwierigkeitsgrad des jeweiligen Übungstyps nicht aufs sorgfältigste bedacht hat. Von den Übungen seien nur zwei, und zwar zunächst die
(1) dictation-translation genannt, eine Herübersetzung in der Form eines Diktats. Der Lehrer liest den fremden Text satzweise vor, die Schüler übersetzen schriftlich. Darauf folgt ein kurzer Lösungsvergleich Satz für Satz, und abschließend wird die gute Übersetzung eines Schülers oder die Musterübertragung des Lehrers mündlich rückübersetzt. Die Übung hat mehrere Vorteile. Die Schüler müssen aufmerksam zuhören. Jeder Satz soll nur einmal vorgesprochen werden, ausgenommen, die ersten Sätze (warming-up).

"Students must, from this very earliest stage, become accustomed to listening and understanding once, and once only" (S. 71).
Sie müssen in einem Akt mündlich verstehen und behalten lernen und darüberhinaus noch übersetzen. Die Geschwindigkeit, mit der diese Operationen ausgeführt werden müssen, zwingt dazu, Wendungen, abkürzende Formeln schnell präsent zu haben. Das Aufschreiben wiederum nötigt dem Schüler eine gewisse grammatische Korrektheit und Genauigkeit des Ausdrucks ab. Schließlich soll der Zeitdruck dazu veranlassen, ganze Sinneinheiten von vornherein zu erfassen und nicht Einzelwörter zu addieren. Die Schwierigkeiten lassen sich jeweils durch Kürzung der Pausen, längere Sätze bzw. das Zusammenfassen von Sätzen steigern.
(2) Bei der mündlichen Hinübersetzung liegen die in Abschnitte eingeteilten Texte vor. Ein Schüler liest den ersten Satz durch und übersetzt ihn. Nach der Korrektur wiederholt der nächste Schüler den übersetzten ersten Satz und gibt dann erst die Übersetzung des zweiten Satzes und so fort. Bei jedem neuen Satz müssen also alle vorhergehenden Sätze eines Abschnittes in der Fremdsprache wiederholt werden. Notizen dürfen nicht gemacht werden: wieder muß der Schüler sein Gedächtnis üben und am Ende eine ganze Reihe von fremdsprachlichen Sätzen flüssig reproduzieren. Somit schälen sich als Grundkomponenten der Übung wie bei ARONSTEIN und BORNEMANN Bewußtmachung plus Automatisierung heraus. Beide Übungsformen stellen jedoch nur einen kleinen Ausschnitt aus WARDENs zweisprachiger Übungssystematik dar.

7.9 Schluß

Damit schließt sich der Kreis der zweisprachigen Modelle, deren vielfältige Spielarten nicht erschöpfend behandelt werden können. Sie haben nichts mit der nachlässigen Praxis bequemer oder ungenügend ausgebildeter Lehrer gemein, denen man - vielleicht nicht ganz zu Unrecht - die Verantwortung

für die unbefriedigende praktische Durchführung der in den Richtlinien geforderten Einsprachigkeit zuschreibt. Vielmehr schält sich jetzt immer deutlicher heraus, daß diese Erklärung für das Scheitern einer strikten Einsprachigkeit viel zu simpel und einseitig ist. Die pauschale Forderung nach Einsprachigkeit könnte somit ein Vorstoß in der falschen Richtung sein. Die beschriebenen Gegenmodelle haben den allgemeinen Gültigkeitsanspruch der Einsprachigkeit auch für das Kerngebiet dieser Untersuchung, die ersten drei Jahre des schulischen FU, beträchtlich erschüttert. Es wurden durchweg ausgefeilte zweisprachige Übungstechniken gezeigt, die ebenso wie die geschickte einsprachige Arbeitsweise ein ausgeprägtes Methodenbewußtsein voraussetzen und dem Lehrer viel abverlangen. Es fehlte auch nicht an der praktischen Erprobung bzw. an der Unterrichtserfahrung der Autoren. Demnach reicht die Berufung auf erfolgreiche einsprachige Praxis nicht aus, um ein globales Prinzip der Einsprachigkeit zu begründen und in Richtlinien zu sanktionieren.

Im folgenden Kapitel sollen zunächst theoretische Rechtfertigungsversuche des Prinzips der Einsprachigkeit auf ihre Stichhaltigkeit und Tragweite hin untersucht werden. Dabei unterscheiden wir mehr linguistisch und mehr psychologisch orientierte Begründungen. Gibt es Theorien des sekundären Spracherwerbs, die hinreichen, um aus ihnen ein- oder zweisprachige Arbeitsweisen zu begründen?

Anschließend führt der Weg zu dem von LAY, MEUMANN und EGGERT anvisierten Ziel des didaktischen Experiments. Gerade in diesem Kapitel stand hinter jedem neuen Ansatz gleichsam unausgesprochen die Frage nach einer realen, zahlenmäßig fundierten und vergleichbaren Effektivitätsangabe. Können didaktische Experimente die notwendige Entscheidungshilfe im Methodenstreit geben?

8. Der sprachwissenschaftliche Problemkreis

8.1 Peter W. KAHLs sprachphilosophische Begründung der Einsprachigkeit

KAHLs Abhandlung über Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen aus dem Jahre 1962 erschien zu einer Zeit intensiver Bemühung, der Einsprachigkeit des Unterrichts durch Verbesserung der Lehr- und Lernmittel den Weg zu bahnen. KAHL selbst kann schon auf Früchte dieser Arbeit nach 1945 hinweisen: er nennt die Lehrwerke The New English Course und Come Along (S. 91). Seine Schrift sollte die theoretische Begründung des Prinzips der Einsprachigkeit nachholen, und sie wurde zweifellos als Bestätigung des einmal eingeschlagenen Weges aufgefaßt. Allerdings konnte die Schrift nicht an die Bedeutung heranreichen, die man etwas später der psychologischen Begründung durch PARREREN beimaß.

Die Situation der damaligen FD, ihr Bestreben, dem Grundsatz der Einsprachigkeit zum Sieg zu verhelfen, macht die unkritische Aufnahme der KAHLschen Argumentation begreiflich. Obwohl fast die Hälfte des Buches der historischen Entfaltung des Problems gewidmet ist, gerät die Möglichkeit, geschweige denn die Notwendigkeit, die angeschnittenen Probleme durch empirische Forschung einer Lösung näherzubringen, nicht in das Blickfeld. KAHL erwägt weder eine Bestandsaufnahme der Durchschnittspraxis, noch zieht er eine experimentelle Abklärung der Probleme in Betracht. Damit werden wesentliche Erkenntnisse der didaktischen Diskussion vor 1930 übersehen. KAHL versucht stattdessen, von einer sprachphilosophischen Warte aus, deren immer wieder zitierte Garanten HUMBOLDT und WEISGERBER sind, unterrichtsmethodische Fragen zu entscheiden. Diese Art des Vorgehens ist ein Muster für jene nur scheinbaren Deduktionen, die eine bestimmte Unterrichtspraxis begründen sollen.

KAHL sieht den Unterricht im Spannungsverhältnis zwischen dem "Prinzip der Einsprachigkeit" und dem - von OTTO übernommenen - "Prinzip der sprachlichen Anknüpfung". Unter "sprachlicher Anknüpfung" versteht er, daß der FU "immer an die inhaltliche Seite der Muttersprache anknüpfen muß" (S. 74), denn die Wahrnehmungswelt und die Denkwelt des Kindes sind ja durch die Muttersprache vorgeformt. Dennoch vertritt KAHL die direkte Bedeutungserschließung durch Veranschaulichung. Denn bei der Einführung neuer Wörter genüge es, wenn die Teilinhalte richtig zugeordnet werden, die sich auf den Satz oder die Situation beziehen, in der die Wörter zuerst auftauchen. Erst allmählich könne es dann im Sinne der sprachlichen Anknüpfung gelingen, die muttersprachlichen Inhalte abzulösen und die fremden Begriffskreise auszudifferenzieren. Des weiteren macht KAHL die üblichen Zugeständnisse, die sich von der Praxis her aufdrängen: die Muttersprache ist für den Notfall da, seien es nun einzelne schwierige Wörter, gelegentliche schwierige Passagen, bei denen man das Verständnis kurz auf deutsch überprüft (S. 78), oder schwierige grammatische Regeln (S. 76). Hinzukommt die Herübersetzung "als gestalterische Übung", aber erst auf einer fortgeschrittenen Stufe (S. 110). Zu Methodikern wie SCHUBEL oder PIEPHO ergeben sich nur geringfügige graduelle Unterschiede, was die praktische Ausbeute anbetrifft. So fällt KAHLs Vorwurf, die vermittelnde Methode, die sich "durch ein Mehr-oder-Weniger in der einen oder anderen Richtung um einen Ausgleich bemüht" (S. 114), sei nicht befriedigend, auf ihn selbst zurück: ob man ihn den vermittelnden Methodikern zurechnet, ist lediglich eine terminologische Frage. Zwar plädiert er für eine weitgehend einsprachige Arbeitsweise in den ersten Unterrichtsjahren, doch schließt er die eben angedeuteten Kompromisse in bezug auf die Einschaltung der Muttersprache.

Wie wird nun das Prinzip der Einsprachigkeit begründet?

KAHL faßt am Ende seines Buches zusammen:
Dem Prinzip der Anknüpfung steht die Eigengesetzlichkeit der fremden Sprache gegenüber "als eine in sich geschlossene geistige Welt ... Es ist für den Erfolg des Unterrichts von großer Bedeutung, daß die Kinder zunächst einmal die lebendige Sprache in ihrem natürlichen Zusammenhang, d.h. als M u t t e r s p r a c h e einer fremden Sprachgemeinschaft erfahren. Es muß daher das Bestreben sein, gerade im Anfang des Lehrgangs einsprachig zu arbeiten, weil das fortwährende Zurückgreifen auf die Muttersprache den Prozess des Hineinfindens in die fremde Weltansicht empfindlich stört" (S. 114).

Mit zwei Begriffen, die er bei HUMBOLDT vorfindet, vermeint KAHL die "Wechselbeziehung der Muttersprache und Fremdsprache in ihrer ganzen Tiefe" zu sehen. Die Formel "Sprache als Energeia" und "innere Sprachform" liefern ihm die entscheidenden Kriterien, um die Einsprachigkeit des Unterrichts zu begründen.

Somit können wir die erste Deduktion, die KAHL vollzieht, kenntlich machen. HUMBOLDTs "innere Sprachform" ist die spezifische Art der Weltauffassung, die in einer Sprache liegt. Es wird das berühmte Wort HUMBOLDTs zitiert, nach dem die Erlernung einer fremden Sprache "die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht" sei (S. 26). Außerdem wird an WEISGERBERs "sprachliche Zwischenwelt" erinnert. Daraus folgt der erste Denkschritt: "Soll das Erlernen einer fremden Sprache wirklich fruchtbar für den Menschen werden, so muß der Lernende mit der Aneignung der fremden Laut- und Fügungsformen zugleich Zugang zu der Weltansicht dieser Sprache gewinnen" (S. 25). Der zweite Denkschritt macht die Deduktion komplett: nicht nur die Muttersprache, auch die fremde Sprache ist Energeia, ist wirkende, bildende Kraft, und zwar besonders als Muttersprache einer anderen Sprachgemeinschaft. KAHL folgert:

"Dem Schüler den Anschluß an die fremde Energeia zu vermitteln, setzt aber voraus, daß er diese zunächst einmal als eigenständigen Bereich in möglichst reiner Form erlebt hat. Der Unterricht muß sein Bemühen darauf richten, innerhalb des alles umgreifenden Raumes der Muttersprache diesen eigenständigen und mit zunehmender Beherrschung weitgehend unabhängigen Bereich zu schaffen, in dem sich die fremde Sprache zu immer vollerer Wirksamkeit entfalten kann" (S. 52).

Diese beiden eng beieinanderliegenden Grundgedanken werden von KAHL ständig variiert, ohne daß noch etwas hinzugefügt würde: die Fremdsprache soll "rein erfaßt, und sie soll als lebendige Ganzheit" aufgenommen werden (S. 64), die Schüler sollen "die Weltansicht der fremden Sprache als lebendigen Wirkungszusammenhang" erfahren (S. 81), usw. usw.
Zunächst fällt auf, daß sich KAHL um eine kritische Durchleuchtung von Begriffen wie "innere Sprachform" und "Weltansicht der Sprache" nicht bemüht. Dabei hätte er gewarnt sein müssen; FLAGSTAD, den er mehrfach nennt, bezeichnet den HUMBOLDTschen Begriff als "verwirrend und irreführend" und spricht im Zusammenhang damit von jenen Worten, "die in pädagogischen Abhandlungen spuken, ohne daß man klaren Bescheid darüber erhielte, was sie eigentlich besagen sollen" (S. 158ff). Statt sich kritisch abzusichern, rühmt KAHL den deutschen Neuhumboldtianismus:
"Der modernen Sprachwissenschaft bleibt es vorbehalten, die volle Bedeutung von HUMBOLDTs Erkenntnissen auszuschöpfen und damit dem Sprachunterricht einen neuen Mittelpunkt zu geben. Die inhaltliche Seite der Sprache, die Art ihrer Weltauffassung, ihre eigentliche geistige Welt wurde zum umfassenden Ziel der unterrichtlichen Bemühungen" (S. 51). Dieser Gedanke spiegelt die Auffassung der FD der frühen sechziger Jahre wider: in der Tat wurde die Aneignung der in der Sprache angelegten fremden Weltansicht als umfassendes Unterrichtsziel verstanden. Die gymnasialen

Richtlinien von NRW formulieren als "grundlegende Erkenntnis", auf der der Unterricht aufzubauen habe: "Dem Gefüge der Sprache entspricht eine Denkordnung, deren Eigenständigkeit der junge Mensch in ihrem Gebrauch erfährt" (1964, S. 1). Schon aus der kulturpolitischen Situation - die Einführung des obligatorischen Englischunterrichts an der Hauptschule stand bevor - ist verständlich, daß KAHL die philosophische Dignität, die in solchen Formulierungen liegt, für den FU allgemein beansprucht.

Mit dem Eindringen moderner Testverfahren in den FU im Gefolge der programmierten Unterweisung erkennt man die praktische Folgenlosigkeit vage formulierter Bildungsziele und will sie durch operationalisierte Lernziele ersetzen. Im Lichte dieser modernen Bestrebungen wird deutlich, daß KAHL - soweit es um Unterrichtsziele und die sie verwirklichenden Methoden geht - mit idealistischen Leerformeln argumentiert. Ist das Ziel, die fremde Weltansicht zu gewinnen, identisch mit der praktischen Aneignung der Sprache? Handelt es sich um zwei Seiten eines einheitlichen Lernvorganges? Dann könnte man es dabei belassen, die praktische Seite zu lehren und zu prüfen, da die andere Seite immer inbegriffen ist. Oder wird mehr als praktische Sprachbeherrschung gefordert und auf gewisse Bildungswerte gezielt, die mit dem Erlernen der Sprache zu verbinden wären - aber nicht zwangsläufig verbunden sind? Dann darf man klare Aussagen über den Stellenwert dieses zusätzlichen Zieles erwarten. KAHLs Formulierungen deuten eher auf diese zweite Möglichkeit hin; denn das Sprachenlernen soll ja erst "wirklich fruchtbar" werden, wenn man zugleich die fremde Weltansicht hinzugewinnt.
Ist aber aus solcher Zielsetzung Einsprachigkeit als unterrichtsmethodische Konsequenz ableitbar? Heute steht man den Versuchen, aus einer sprachtheoretischen Auffassung die rechte Unterrichtsmethode zu deduzieren, skeptisch gegenüber. Niemand wird noch Sprachwissenschaftlern wie

Georg SCHMIDT-ROHR (1933) folgen wollen, die ebenfalls einen nicht weiter definierten HUMBOLDTschen Begriff von der "Verschiedenheit der Weltauffassung, die sich in den Sprachen ausdrückt" (S. 229) dazu benutzen, um vor der Schädigung durch frühe Zweisprachigkeit zu warnen. "Was sich in der Seele stört, das ist die Überlagerung zweier Weltauffassungsweisen ... Die eigentliche Schädigung besteht darin, daß die gradlinige Entwicklung in eine bestimmte menschliche Wertwelt hinein, in ein klarliniges deutsches oder klarliniges französisches Denken hinein dadurch gestört wird. Die eigentliche Schädigung besteht darin, daß eine Unsicherheit in der sachlichen und wertlichen Beurteilung der Welterscheinungen geschaffen wird, aus der allzu leicht ein volksbiologisch und national schädlicher Relativismus entsteht" (S. 228). Abgesehen von dem gefährlichen ideologischen Fahrwasser, dem SCHMIDT-ROHR hier zutreibt: seine didaktische Konsequenz, daß nämlich aller fremdsprachlicher Unterricht im Kern Deutschunterricht sein müsse, sagt genug.
Schon MAGERs (1843) didaktische Zielsetzung war HUMBOLDTischem Gedankengut verpflichtet. Der FU soll "zur Gewinnung eines neuen, höheren und reicheren Standpunktes der Weltansicht" beitragen (S. 118). MAGER, der nach FLECHSIG (1965, S. 15) "die erste umfassende Theorie der neusprachlichen Bildung" vorgelegt hat, verbindet dieses Ziel jedoch mit einem seiner Zeit gemäßen ausgedehnten Übersetzungsbetrieb.

Hingegen dient FRANKE (1884) die Berufung auf HUMBOLDT und dessen Sprachauffassung dazu, die Einsprachigkeit des Unterrichts zu fordern. Damit nimmt er den Hauptgedanken des KAHLschen Buches vorweg: Sprachen sind "als individuell zu fassende Denkformen zu betrachten" (S. 15). "Erlernen einer Sprache ist daher, - wenn richtig getrieben - ein Eindringen in ein fremdes Denken, in einen fremden Volksgeist" (S. 8). Die künstliche muß an die natürliche

Spracherlernung anknüpfen, "indem wir die fremde Sprache als individuellen Organismus fassen und die Spracherlernung, soweit dies möglich ist, innerhalb der fremden Sprache vornehmen. Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde sind ausgeschlossen!" (S. 17).[49]

Wie können MAGER, FRANKE, SCHMIDT-ROHR und KAHL, deren gemeinsamer Ausgangspunkt HUMBOLDT ist, zu solch unterschiedlichen Folgerungen gelangen? Die Antwort ist wohl, daß HUMBOLDTs Begriff der "inneren Sprachform", mit dem er den entscheidenden Umschwung in der modernen Sprachauffassung herbeiführte, ein viel zu allgemeines Prinzip darstellt, um aus ihm allein didaktisch-methodische Konsequenzen herzuleiten. KAHL vertritt eine gemäßigte Auslegung: es ist möglich und wünschenswert, mit der Fremdsprache in die fremde Geisteshaltung hineinzuwachsen, und der FU gelangt erst eigentlich zu seinem Ziel, wenn dies erreicht wird. Wer zwei Sprachen beherrscht, verfügt dann auch über zwei eigenartige Vorstellungsweisen und Denkformen. Für SCHMIDT-ROHR hingegen entfaltet die in der Muttersprache angelegte eigentümliche Weltansicht offensichtlich eine solche Macht, daß der Mensch nicht aus dieser Denkform heraustreten kann. Die Muttersprache gleicht der Haut, in der wir stecken und aus der wir nicht herauskönnen, sie ist unser "geistiges Nationalgefängnis", aus dem wir nicht entrinnen können (S. 229). Nach dieser extremen Auffassung wäre "echter" Bilinguismus nicht möglich, ebenso muß ein Übersetzen in absolut vollgültigem Sinne in Zweifel gezogen werden - als ob verschiedene Sprachen nicht genau denselben Gedanken ausdrücken könnten. Demnach würde jedes Lernen einer Fremdsprache an der Oberfläche bleiben müssen, in das Wesen der Fremdsprache, ihre eigenartige Weltanschauung, würde man nicht hinabsteigen können. Bei MAGER schließlich wird allgemein die Unterrichtsmethode noch nicht genügend auf die Bildungsziele hin reflektiert.

Bei keinem der vier Autoren werden Inhalt und Ausmaß der spezifischen Weltansicht einer Sprache präzisiert und konkretisiert, wie es für didaktisch-methodische Überlegungen notwendig wäre. KAHLs einseitige Ausrichtung auf HUMBOLDT und vor allem WEISGERBER verstellt ihm den Blick für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der inneren Sprachform, wie sie etwa FUNKE (1923) geführt hat. Hier wird auseinandergelegt, daß im Begriff der inneren Sprachform das Hauptgewicht einseitig auf Sprache als Kundgabe oder Ausdruck ruhe. Die Aufmerksamkeit richte sich überwiegend auf den Sprecher, der seine inneren Zustände, sein Fühlen, Denken und Wahrnehmen ausdrücke. Demgegenüber werde die Mitteilungsfunktion der Sprache vernachlässigt, die Sprecher und Hörer zugleich sehe. Sprache - so könnte man zusammenfassen - ist nicht die Erfindung von Philosophen, sondern unentbehrliches Verständigungsmittel einer Gemeinschaft, das sich den sich ständig verändernden Bedürfnissen dieser Gemeinschaft anpaßt. Mit dieser Auffassung, die den Blick auf die außersprachliche Lebenssituation lenkt, ergibt sich ein Anschluß an die umfangreiche kritische Literatur zur These der linguistischen Relativität. Diese, auch als Sapir-Whorf-These bekannt gewordene Auffassung stellt eine spezielle Form des HUMBOLDTischen Gedankens dar, daß die Sprache das Denken formt. Berühmte Beispiele wie die mannigfachen Bezeichnungen für Schnee in der Eskimosprache oder die verschiedenen Abgrenzungen der Farbwörter in bestimmten Sprachen haben deutlich gemacht, worum es geht. Dabei muß die Vermutung, daß sich die verschiedenen Sichtweisen auf der semantischen Ebene mit unterschiedlichen Tempussystemen auf grammatischer Ebene, usw. zu einer besonderen Weltansicht zusammenschließen, zurückgewiesen werden (GREENBERG, 1961; CARROLL 1963b).

So hat auch WANDRUSZKA (1969) mit einer Fülle interessanten Belegmaterials aus 6 Sprachen auf die asystematischen Züge der Sprachen aufmerksam gemacht und damit die Mög-

lichkeit, aus ihnen kohärente Weltbilder abzuleiten, verneint. Eine Auffassung, die den "deutschen Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung" (FINCK 1899) interpretiert, geht wohl entschieden zu weit. Andererseits läßt sich schwerlich bestreiten, daß bei den vielfältigen, engen Beziehungen zwischen Denken und Sprache bestimmte charakteristische Ausdrucksformen das Denken vorformen und in ganz bestimmte Bahnen lenken können. Für die praktische Spracherlernung, um die es auch KAHL zu tun ist, kommen die Sprachen in erster Linie als Mittel der Verständigung und der Mitteilung in Betracht; daß sie auch "Weltansichten" im HUMBOLDTischen Sinne sind, hat hingegen besondere Bedeutung für die Beurteilung sprachgebundener Philosophiesysteme und die Erhellung wissenschaftlicher Begriffsbildung. Es geht also nicht darum, die Tiefe und Originalität der HUMBOLDTischen Sprachauffassung und die "heuristisch-blicköffnende Ergiebigkeit des relativistischen Aspekts" (KAINZ, V/II, S. 31) in Abrede zu stellen, sondern es gilt, den Begriff der sprachlichen Relativität in die Form einer brauchbaren Arbeitshypothese zu kleiden. Dabei gelangt CARROLL zur stark einschränkenden Entwicklungstheorie der sprachlichen Relativität. Noch wichtiger ist die These von den Sprach-Universalien. Dieser Gegenbegriff zur sprachlichen Relativität lenkt den Blick auf das den Sprachen Gemeinsame, das allzu oft für selbstverständlich gehalten und übersehen wird. "Universalismus und Relativismus sind beide zulässige und notwendige Aspekte der Sprachbetrachtung" (KAINZ, V/II, S. 30). Experimentelle Untersuchungen, so z.B. mit Hilfe des von OSGOOD entwickelten semantischen Differentials, zeigen - erwartungsgemäß - je nach dem Untersuchungsgegenstand Übereinstimmung oder Unterschiede im Verhalten. Es ist nachweisbar, daß Angehörige einer Sprache, die zwischen zwei Farbtönen wie gelb und orange keinen Unterschied macht bzw. nur ein Farbwort für diesen Bereich hat, die entsprechenden Farbtöne schlechter unterscheiden können als z.B. Deutsche, die durch die Klassifi-

zierungsweise ihrer Sprache früher und besser auf den Unterschied achten gelernt haben. Es bedarf wohl keiner weiteren Erklärung für die Tatsache, daß z.B. das Wort Frau, woman usw. in vielen Sprachen völlig übereinstimmend im semantischen Differential eingestuft wird, während sich in gewissen Sprachen (Kulturen!) charakteristische Abweichungen ergeben. Der sprachliche Relativismus stößt jedoch in der - besonders von marxistischer Seite vorgetragenen - These von der Einheitlichkeit und Erkennbarkeit der Welt und der prinzipiellen Gemeinsamkeit des Erkenntnisprozesses bei allen Menschen auf seine Grenzen (JÄGER 1972, S. 258). "Hinter den Begriffen Zwischenwelt, Weltbild und Weltansicht verbirgt sich überdies eine sprachphilosophische Konzeption, die in idealistischer Weise die Rolle der Sprache in der Gesellschaft überschätzt, als 'panlinguistisch' angesprochen werden kann und zu gefährlichen sprachpolitischen Konsequenzen führt" (HELBIG 1969, S. 293). Nicht die Sprache, sondern der ökonomische Unterbau bestimmt demnach das Bewußtsein.

So sind denn Universalismus und Relativismus besser als Forschungsgesichtspunkte denn als entgegengesetzte, jeweils die andere Seite negierende Sprachauffassungen zu deuten. Die Sprachen teilen mitunter einen gleichen Erfahrungsbereich in verschiedene Klassen; das subjektive Erleben kann dadurch beeinflußt werden. Es ist Aufgabe der kontrastiven Linguistik, diese Unterschiede systematisch zu erfassen, ihr Ausmaß und ihre Wirkweise zu bestimmen. Nach dem Grad ihrer Bedeutsamkeit z.B. als potentielle Fehlerquelle und als Ursache für Verständigungsschwierigkeiten müssen diese Unterschiede dem Lernenden zum Bewußtsein gebracht werden. Nach wie vor bleibt die Frage nach ein- oder zweisprachigen Arbeitsweisen hiervon gänzlich unberührt. Bezeichnenderweise findet man überall in der Diskussion um das Prinzip der Einsprachigkeit recht feinsinnige Beispiele mangelnder Kongruenz zwischen den Sprachen. Es

kann keinen Zweifel darüber geben, daß die Position der Verfechter der Einsprachigkeit durch das Bewußtsein der Verschiedenheit der Sprache gestärkt wurde. Jedoch ist der Blick auf das den Sprachen Gemeinsame nicht minder berechtigt.

Mit der Gegenüberstellung von Relativität und Universalität der Sprachen entsteht ein komplizierterer Sachverhalt, als es KAHLs Darstellung vermuten läßt. Rückschlüsse auf das Prinzip der Einsprachigkeit, z.B. auf die Semantisierungsweise bei der Erstdarbietung fremder Texte können nicht ohne weiteres gezogen werden: "Nonequivalence (between the native and the target languages, W.B.) is relative, just as equivalence is relative ... Linguistic science neither confirms nor refutes the avoidance of translation. That depends on proofs from other fields (BOLINGER 1967, S. 295).

8.2 Das Problem der Bedeutung: der Mythos des fehlenden Äquivalents

8.21 Vom Wort zum Satz

BOLINGERs Gedanke steht der Auffassung von mangelnder Kongruenz der Wortbedeutungen in Muttersprache und Fremdsprache entgegen. Dieser Einwand wird meist in Bezug auf die zweisprachige Vokabelgleichung erhoben, doch da nicht zwischen Verstehen und Aneignung oder Darbietung und Übung unterschieden wird, richtet er sich ebenso auf die erste Bedeutungsangabe, die Übersetzungsübung und das Vokabellernen. Für YAO SHEN (1963) genügt die Verschiedenheit des englischen und chinesischen Sprachsystems, um die Ablehnung des Übersetzens hinreichend zu begründen. Häufig gebe es kein "echtes" Übersetzungsäquivalent, argumentiert DOYE (1962, S. 10); denn "in den meisten Fällen stimmt die aufgestellte fremdsprachlichdeutsche Gleichung einfach nicht

('groß' ist nicht gleich 'big' und 'tableau' nicht gleich 'Bild'). Die Schüler lernen also etwas Falsches. Um das zu verhindern, bleibt nichts weiter übrig als eine einsprachige Erklärung zu geben" (DOYE 1962, S. 10). Ohne den Ballast einer "fremden Weltansicht" wird hier darauf hingewiesen, daß zwei Sprachen selten ganz deckungsgleich sind - auf der Wortebene! Der Sprachunterricht läuft jedoch in der Hauptsache auf der Ebene des Satzes und Textes ab. Schon KAPPERT bemängelte zu Recht an den Paarlernexperimenten, daß sie allzusehr vom Unterricht abwichen, der die Sprache immer im Zusammenhang darbiete. Das gilt selbst für den phonetischen Vorkurs, soweit ein solcher noch vom Hauptteil der Lehrbücher abgehoben ist. Grundsätzlich werden heute alle neuen Wörter zunächst in sinnvollen Zusammenhängen dargeboten. Dieses Prinzip ist - bedingt durch den straffen Aufbau - am besten an audiovisuellen Lehrwerken zu erkennen, bei denen der Ausgangsdialog jeweils sämtliche neuen Wörter und Fügungen der Lektion enthält. Das Verfahren, Einzelwörter vor der Behandlung des Textes lernen zu lassen, war schon in der Reformbewegung allgemein in Mißkredit geraten. EGGERT (1911a, S. 96) konstatiert: "Der Sprachunterricht vollzieht sich deshalb in zusammenhängenden Sätzen und muß darauf bedacht sein, die Bedeutung des Satzzusammenhanges zu veranschaulichen, ehe er die Bedeutung der einzelnen Wörter gibt". Damit ist die methodische Bedeutung des Wortes als Lerneinheit unvermindert; das Verfahren sollte jedoch ganzheitlich sein und die Wörter aus Sätzen gewonnen werden. Denn es wurde ein wesentlicher Unterschied zwischen der Bedeutung des isolierten Wortes und des Wortes im Satzzusammenhang gemacht: "Das einzelne Wort erhält einen bestimmten Umfang seiner Bedeutung erst durch den sprachlichen Zusammenhang, in dem es vorkommt" (EGGERT, S. 91). Oder bei FLAGSTAD (S. 271): "Eine absolute Bedeutung erhält das Wort erst dadurch, daß es in jedem einzelnen Fall durch den realen Inhalt eines Satzes bestimmt wird, so wie dieser Inhalt sich im Bewußtsein unter dem Einfluß sämtlicher Bestandteile des

Satzes bildet". Nichts anderes meint WEINRICH (1966, S. 22) in seiner prägnanten Formulierung: "Wenn man ein isoliertes Wort hört, kann der Geist im ganzen Umkreis der Bedeutung schweifen. Hört man das Wort im Text, geht das nicht mehr. Der Kontext stellt fest. Er stellt nämlich die Bedeutung fest". Im Anschluß an WEINRICH gelangt FRIEDERICH (1971, S. 152) zu der Gegenüberstellung einer kontext- und situationslosen generellen Bedeutung, die als weitreichend, vage, einer Gruppe zugehörig und abstrakt klassifiziert wird, und einer kontext- und situationsbezogenen individuellen Bedeutung, die als engumgrenzt, präzise, einem einzelnen zugehörig und konkret beschrieben wird.

HÜLLEN (1969) schöpft diese Unterscheidung noch tiefer aus, indem er sie auf die Einteilung der Sprache in Sprachsystem (langue) und Rede (parole) bezieht: "Ein Wortinhalt ist auf der Ebene des Sprachsystems nicht nur ein vielgliedriger, sondern ein prinzipiell unabschließbarer Komplex, der nie vollständig erfaßt zu werden vermag" (S. 131). Demgegenüber findet auf der Ebene der Rede "immer eine Umwandlung von sprachlichen Möglichkeiten in gesprochene Wirklichkeit statt, die gleichzeitig eine Auswahl aus der Breite des im System angelegten semantischen Angebots ist". Der Wortinhalt wird dabei zu einer "im optimalen Falle eindeutig umrissenen Bedeutungszone" (S. 132). In Anlehnung an W. SCHMIDT scheidet er die offene "lexikalische" von der abgeschlossenen "aktuellen" Bedeutung.

Die "psychologische Realität" dieser linguistischen Einteilung könnte u.a. in dem experimentellen Befund liegen, daß einfache Kurzsätze schneller übersetzt wurden als isolierte Einzelsätze (MACNAMARA 1967, S. 74). Vermutlich bewirkte die größere Bedeutungsspanne der Einzelwörter Unsicherheit, die Zeit kostete.

8.22 Vom Satz zur Gesamtsituation

Bedeutungsäquivalenz wäre demnach im Satz, nicht im isolierten Wort zu suchen.[50] Darüberhinaus müssen außersprachlich-situative Faktoren einbezogen werden. Dies Problem verdient - nicht zuletzt wegen der von HÜLLEN (1971, S. 158) diagnostizierten "allgemeinen Fehleinschätzung der Bedeutung semantischer Probleme im Englischunterricht" - eine eingehende Erörterung.

Der Psychologe OLSON (1970) unterzieht die Linguistik, die dem Problem der Bedeutung beikommen will, indem sie im System der Sprache verbleibt, Komponentenanalyse betreibt, semantic markers und distinguishers bestimmt, sorgfältiger Kritik. Semantische Dimensionen können nicht, so OLSON, rein innersprachlich gewonnen werden, als ob syntaktischen Regeln semantische an die Seite zu stellen wären. Hier wäre auch der Einwand PLETTs (1971, S. 23) anzufügen, der das "Zerlegen und Zusammensetzen von Merkmalskomplexen" kritisiert, weil die Merkmale ihrer Herkunft nach unbefragt seien. Für unzureichend hält OLSON auch behavioristische Modelle, die Bedeutung via Assoziation und Konditionierung erfassen wollen. Bedeutung stellt immer einen Zusammenhang von Sprachlichem zu Außersprachlichem her, sie konstituiert sich erst in der Dynamik der Situation, die Sprecher und Hörer umfaßt. Bedeutung erscheint als eine psycholinguistische Kategorie, die den Sprachbenutzer und die Situation, in der er sich befindet, mit in den Blick nimmt.

OLSON benutzt ein instruktives, praktisches Beispiel, um den Mechanismus semantischer Entscheidungen zu verdeutlichen. Er zeigt, wie das Wissen um Gegenstände oder Ereignisse, die mitgeteilt werden sollen, einen Kontext bildet, der zur Wahl bestimmter Sprachzeichen führt. Daraus entwickelt er eine kognitive Theorie der Bedeutung.

Ein Papierstern wird unter ein Holzklötzchen gelegt und die Vp, die weiß, wo der Stern sich befindet, soll es jemandem sagen, der es nicht weiß. Der Stern liegt immer unter demselben runden, weißen Klötzchen. Im ersten Fall liegt jedoch ein rundes, schwarzes Klötzchen daneben. Die Vp wird jetzt normalerweise sagen: der Stern liegt unter dem weißen (Klötzchen). Im zweiten Fall liegt ein eckiges, weißes Klötzchen neben dem, das den Stern verbirgt. Jetzt sagt die Vp: er liegt unter dem runden. Im dritten Fall liegen insgesamt vier Klötzchen auf dem Tisch: neben dem runden weißen ein eckiges weißes, ein eckiges schwarzes und ein rundes schwarzes. Diesmal lautet der Satz: er liegt unter dem runden weißen.

	Event	Alternative	Utterance
Case 1			... the white one
Case 2			... the round one
Case 3			... the round, white one
Case 4			(look under) the round, white, wooden block that's about one inch across ...

The relation of an utterance to an intended referent (OLSON 1970, S. 264)

Aus diesem Beispiel gewinnt OLSON folgende These:

1. Wörter sind nicht einfach Namen für Dinge. Zur Bezeichnung desselben Objekts wurden in drei verschiedenen Situationen drei verschiedene Wörter benutzt.

2. Wörter spezifizieren ein wahrgenommenes Ereignis oder einen Sachverhalt in Relation zu den in der Situation vorliegenden (Denk-)Alternativen. Informationstheoretisch gesprochen wird die Anzahl der Alternativen bzw. die Ungewissheit reduziert. Die Verringerung der Alternativen im Hinblick auf das Bezugsereignis ist die Information. Die Bedeutung einer Äußerung hängt demnach von der Alternativgruppe ab, die als Kontext fungiert.

3. Keine Äußerung vermag die potenziellen Merkmale eines Bezugsobjektes voll auszuschöpfen. Sie spezifiziert nur insoweit, als die gerade notwendige Menge von Alternativen ausgeschlossen wird. Damit verdeutlicht OLSON, daß das Bemühen der Linguisten, semantische Merkmalstrukturen von Wörtern festzulegen, sein Ziel nicht erreichen kann. Wenn man die außersprachlichen Tatbestände hineinnimmt, mit denen die sprachlichen Zeichen assoziiert sind, erkennt man, daß immer wieder neue Merkmalsgruppen ins Blickfeld geraten können bzw. ein anderer Kontext von Alternativen bedeutsam wird.

Nach WEINRICH stellt der Kontext die Bedeutung eines Wortes fest. Dieser Ansatz wird bei OLSON zugleich erweitert und präzisiert. Der Sprecher schränkt die Bedeutung ein, indem er Alternativen, die sich aus der Gesamtsituation ergeben, ausscheidet. Bedeutung besteht aus einem Akt der Informationsübermittlung, in dem eine Wahl zwischen Denkalternativen getroffen und damit die Unsicherheit gesenkt wird. Das setzt voraus, daß der Sprecher eine Vorstellung bzw.

ein Wissen davon hat, welche Alternativen im Augenblick der Äußerung im Hörer bereit liegen. Nur so ist es ihm überhaupt möglich, durch seine Äußerung das Denken oder Handeln des Hörers sinnvoll zu steuern. Das Wesentliche an der Sprache ist ihre Mitteilungsfunktion, ihr dialogischer Charakter. Gegenstand der Analyse muß daher das zielgerichtete Verhalten des Sprechers sein, der sich mit anderen verständigen will. Die adäquate Einheit für die semantische Analyse ist mithin die Äußerung oder Mitteilung (message).

8.23 Didaktische Konsequenzen

Das Argument der Bedeutungsinkongruenz von Vokabelgleichungen ist zu relativieren. Solange man von Wörterbuchdefinitionen ausgeht, ist stets Inkongruenz feststellbar. Schon PAUL (1921, S. 16ff.) hatte die Bedeutung des Wortes im Satzzusammenhang ("okkasionelle Bedeutung") von der Bedeutung des Wortes an sich ("usuelle Bedeutung") geschieden und für den Sprachunterricht gefolgert, man könne beim Übersetzen nur anstreben, "daß die okkasionelle Bedeutung der eigenen und der fremden Sprache sich möglichst decken, während für die usuelle Bedeutung Deckung oft ausgeschlossen ist". Lexikalische Definitionen enthalten ein Element der Willkür: sie können immer nur "Abbreviaturen" sein. "Die Unmöglichkeit der Synonymie auf der Ebene des Sprachsystems" gilt für die innersprachliche wie für die zwischensprachliche Synonymie. Denn Bedeutungskongruenz oder Synonymie ist auf den "Zusammenhang der Rede angewiesen" (HÜLLEN 1969, S. 134). Erst in der Situation des aktuellen Sprechakts, im intentionalen Verhalten des auf einen Hörer gerichteten Sprechers erscheint eine spezifische Menge von Alternativen, deren Reduktion die intendierte Information ergibt. In einem solchen Rahmen kann aber durchaus big = groß und tableau = Bild sein.

Solange die "strenge Kontextbedingtheit" von Synonymen bewußt ist (HÜLLEN 1971, S. 169), müssen einsprachige Syno-

nyme wie Übersetzungsäquivalente als vollwertige Bedeutungserklärung anerkannt werden. HÜLLENs "strenge Kontextbedingtheit" synonymer Ausdrücke bedeutet nach OLSON, daß die gleichen Alternativen ausgeschlossen werden. Sätze wie gib mir mal den Shakespeare oder gib mir mal das Buch oder gib mir mal den Schmöker müssen als synonym gelten, wenn keine Verwechslung in der betreffenden Situation möglich ist. Geht man weder vom Einzelwort noch vom Satz, sondern von der Mitteilung (Gesamtsituation) aus, können Shakespeare und Schmöker bedeutungsgleich werden.

Ein zweiter Gesichtspunkt kommt hinzu. Bedeutung als total network of relations entered into by any linguistic form (CATFORD 1965, S. 35) kann sich in der Fremdsprache wie auch in der Muttersprache nur allmählich entwickeln, ja der Prozeß kann eigentlich nie als abgeschlossen gelten. Darauf haben die Sprachdidaktiker schon früh hingewiesen. BÜTTNER unterschied eine Grundbedeutung, die der Entfaltung der Gesamtbedeutung als Ausgangspunkt dienen sollte. Ebenso muß nach FLAGSTAD die Bedeutungsvermittlung stets mit einem unvollständigen Wortverständnis beginnen, ob dies nun durch Anschauung, einsprachige Erklärung, Definition oder Übersetzung geschieht: "Es ist nämlich nach dem vorhergehenden klar, daß man die Bedeutung eines Wortes im strengeren Sinne nicht auf einmal mitteilen kann ... Die Aneignung der Bedeutung geschieht erst durch den fortwährenden Gebrauch des Wortes, indem dasselbe nach und nach in allen möglichen Verbindungen wahrgenommen wird" (1913, S. 240). Für OTTO ist die Bedeutungserfassung ein induktiver Prozeß, der durch "verstandesmäßige Belehrung" (Muttersprache!) verkürzt wird. "Der Schüler gelangt zur Feststellung dieses gesamten Gebrauchs eines Wortes nur dadurch, daß er ein und dasselbe Wort in den verschiedensten Verbindungen allmählich kennenlernt und so in die umfassende Bedeutungsintention des Ausdrucks eindringt" (1925, S. 243).

Nach der von KAHL (1962, S. 86) herangezogenen Wortfeldtheorie hängen Ausdrucksgenauigkeit und Genauigkeit des Verständnisses von der Kenntnis des gesamten Wortfeldes ab. Demnach wird die Bedeutung etwa von klug erst dadurch vollständig, daß man die zum Feld gehörigen Wörter wie gescheit, weise, intelligent, etc. ebenfalls kennt. GIPPER (1971, S. 106) urteilt in seiner Untersuchung des Wortfelds "Stuhl - Sessel": "So darf man trotz aller Sachmitwirkung sagen, daß nur der sich völlig sprachgerecht im Bereich der Sitzgelegenheiten bewegen kann, der alle dafür vorgegebenen Wörter seiner Muttersprache erlernt hat".

Das Gesamtfeld kann der Unterricht aber nicht auf einmal darbieten. So wird die These bestätigt, daß die Bedeutungserfassung ein andauernder Prozeß ist. Allerdings übersieht KAHL, daß mit seinem Hinweis nicht nur die einsprachige, sondern auch die zweisprachige Semantisierung verteidigt werden kann.

Der Einwand gegen die unvollkommene Übersetzung wird hinfällig, wenn man der einsprachigen Sinnerhellung die gleichen Unvollkommenheiten nachweisen kann. Das gesamte Beziehungsgeflecht, in das sich ein Wort einordnet, wird erst nach und nach sichtbar. In letzter Konsequenz wird man daher auch seine Muttersprache nie vollkommen beherrschen. Umsomehr gilt für die Fremdsprache, daß stets Lücken bleiben, die aufzufüllen sind. Wenn daher die Sprechanlässe im Unterricht nicht richtig gesteuert werden und in eine solche Lücke stoßen, gibt es Fehler. Auch die rein fremdsprachliche Einführung von steeple über Bild (!) und Erklärung kann die falsche Analogie observation steeple nicht verhindern (HÜLLEN 1971, S. 166) - es sei denn, man führt gleichzeitig tower ein und erklärt den Unterschied. "Solange der Schüler das ganze Bedeutungsfeld eines Wortes, sei es vom Deutschen oder vom Englischen her gesehen, nicht beherrscht, liegen falsche Übertragungen in der Natur der

Sache, geben Vokabelgleichungen und einsprachige Semantisierung in demselben Maße Anlaß zu Fehlern" (BORNEMANN II, S. 55).

DOYE (1971) rückt von früheren Simplifikationen ab, wenn er streng zwischen Darbietung einerseits, Übung und Integrierung andererseits unterscheidet. Bei der Darbietung kann er die Übersetzung "noch gutheißen", beim Vokabellernen in der Übungs- und Integrierungsphase sei sie jedoch falsch (S. 74). Damit ist ein alter Standpunkt wiedergewonnen. Das Einprägen isolierter Wortgleichungen erscheint ungünstig, wenn die Bedeutungen unscharf sind und sich nur sehr grob decken. Ein sinnvoller Satz, der das Wort kontextualisiert, die Bedeutung präzisiert und ein Beispiel für künftige Anwendung gibt, wäre aus dieser Sicht vorzuziehen. Dennoch müßte auch für das Vokabellernen gezeigt werden, auf wieviel Prozent des Schulwortschatzes das Argument der Bedeutungsinkongruenz wirklich anwendbar ist. Man könnte z.B. knife = Messer, chair = Stuhl, suitcase = Koffer als hinreichend deckungsgleich gelten lassen, wenn zunächst doch nur die "begriffliche Kernzone" vermittelt werden kann (HÜLLEN 1971, S. 160).[51]

CARROLL (1964) referiert eine Studie, nach der es mindestens 600 Wörter gibt, für die sich in jeder bekannten Sprache eindeutige Äquivalente finden lassen. FINOCCHIARO (1972, S. 3) nimmt dies zum Anlaß, um von dem in der Sprachdidaktik verbreiteten "Mythos des fehlenden Äquivalents" (the 'no equivalent'myth) zu sprechen. Schon in der Zeit des Methodenstreits hatte PINLOCHE (1909, S. 11f.) das Problem durch Gruppierung von Äquivalenztypen zu präzisieren versucht. Wer zum Sturm auf die zweisprachige Vokabelgleichung bläst, übersieht z.B., daß das Argument der Inkongruenz oft hinfällig ist, wenn es um das Einprägen von Wendungen geht: it pays to + inf. = es lohnt sich; to look forward to + ger. = sich freuen auf; usw. PINLOCHE nennt sie "équivalents

synthétiques". DOYEs Folgerung, daß das zweisprachige Vokabellernen "von etwas Falschem ausgeht und dieses allmählich korrigiert", während das einsprachige "mit etwas Richtigem beginnt und dieses nach und nach ergänzt" (S. 73) ist immer noch zu stark vereinfacht und in dieser Form nicht haltbar.

Aus den Überlegungen zum Bedeutungsproblem läßt sich kein generelles Verbot der Übersetzung bzw. der Zuhilfenahme der Muttersprache im FU rechtfertigen. Denn auf der Ebene der Mitteilung, die in einer Gesamtsituation verankert ist, ist Bedeutungskongruenz herstellbar. Diese Tatsache können sich zweisprachige Lehrtechniken zunutze machen. Der Gedankengang wäre jedoch einseitig, wenn die Bedenken gegen die Verwendung der Muttersprache, die aus der Verschiedenheit der Bedeutungsgruppierungen in den Sprachen resultieren, sämtlich abgewiesen würden. So können zweisprachige Übungen, etwa schriftliche Hinübersetzungen, ineffektiv sein, weil die unterschiedliche Ausdrucksgestaltung der Sprachen zuviele Schwierigkeiten schafft. HÜLLEN (1969, S. 136) folgert aus seiner Analyse der Synonymie, daß auch im FU "die Sprache letztlich durch sich selbst geboten" werden müsse (Hervorhebung W.B.). Diese Feststellung kommt der von der Lernpsychologie gewonnenen Erkenntnis entgegen, daß eine Fertigkeit letztlich in der Funktion einzuüben ist, in der sie verwendet werden soll.

8.3 Bedeutung und Anschauung

OLSONs kognitive Theorie der Bedeutung wirft auch Licht auf das Problem der Anschauung. In der audiovisuellen Methode französisch-jugoslawischer Herkunft sollten nach ursprünglicher Auffassung die Bedeutungen ausschließlich durch das Anschauen der dialogbegleitenden Bilderreihe erfaßt werden. (Inzwischen wird die Notwendigkeit zusätzlicher einsprachiger Erklärungen durch den Lehrer weitgehend zugestanden).

Das Verstehensproblem ist nicht durch Bilder allein zu lösen, da diese einen globalen Sinn gleichsam umrißhaft vermitteln, während der Sprachunterricht an einem segmentierenden und analysierenden Verstehen nicht vorbeigehen kann (BUTZKAMM 1971c).

Mit OLSON kann man den Vorteil von Worten gegenüber der direkten Anschauung genauer erklären. Zeichnungen können eine bestimmte Situation gewöhnlich nicht in der Weise darstellen, daß die gerade relevanten Denkalternativen völlig ausgeschlossen werden. Wenn sich der Zeichner z.B. ausgedacht hat, daß man die Lehrbuchfigur Tony immer an der Haartolle erkennt, so zeichnet er doch gleichzeitig Auge, Nase, Mund und Ohren. Noch schwieriger wird es, wenn er zeichnen soll, wie Tony in ein Geschehen verwickelt ist. Die Zeichnung kann gewöhnlich nicht in der Weise abstrahieren, wie es die Sprache kann. Der Betrachter sieht immer mehr als nötig ist; die Ungewißheit in Bezug auf die spezifische Information, die das Bild vermitteln soll, ist größer.

Wie verhält es sich mit der Mehrdeutigkeit des Bildes bei den Paarlernversuchen mit Bildern und Wörtern? OLSONs Theorie steht keineswegs im Widerspruch zu dem Befund, daß Bilder unter gewissen Bedingungen besser behalten werden: "In general, it may be that both high uncertainty and high information result in good recall and pairedassociate learning; but only high information results in good transfer and concept formation" (OLSON, S. 266). Schließlich handelt es sich bei diesen Versuchen fast ausschließlich um Darstellung von Gegenständen, nicht von Ereignissen, die eine bestimmte Mitteilung veranschaulichen sollen. Bei diesen Gegenständen dürften in den meisten Fällen von der Versuchsanlage her Alternativen wie Farbe, Größe, Funktion für den Lernenden von vornherein ausgeschlossen sein; er weiß, daß es nur um den dargestellten Gegenstand als solchen geht. Der abgebildete Gegenstand wird deshalb sofort als Messer

erkannt. Daß die Assoziation Bild - knife sich besser ins Gedächtnis eingräbt als das Wortpaar Messer - knife hat wahrscheinlich wahrnehmungspsychologische Gründe.

8.4 Bedeutung und Tiefenstruktur

Führende Vertreter der Transformationsgrammatik verstehen den Begriff der Tiefenstruktur unterschiedlich. HÜLLENs (1971, S. 110) Vorschlag, "die Metapher von der Oberflächen- und Tiefenstruktur ... aufzugeben und bei den eindeutigeren Begriffen Lexik und Grammatik/Syntax einerseits bzw. Semantik/Information andererseits/zu/ bleiben", kommt daher nicht von ungefähr. Tiefenstruktur ist ein hypothetisches Konstrukt, und Transformation im Sinne der generativen Transformationsgrammatik ist die Überführung einer hypothetischen Tiefenstruktur in einen Satz, der immer eine Oberflächenstruktur darstellt. Die Tiefenstruktur eines Satzes ist "durch das semantische Konzept" vorgegeben (HÜLLEN, S. 110). Der Mensch kann aber nicht aus der Sprache ausbrechen, d.h. Tiefenstrukturen können immer nur mittels Sätzen, also Oberflächenstrukturen erfaßt und mitgeteilt werden. An diesen Punkt knüpft die Kritik von OLLER (1970, S. 505) an: "To suggest that one sentence is understood in terms of another, or others, leads us either into an infinite regress, or against a blank wall. Ultimately we must produce sentences which are either uninterpreted or associated via transformational rules with other sentences which are uninterpreted. In addition to the fact that the process is circular, we will have confused sentences with meanings". Die Tiefenstruktur kann nichts anderes sein als die Bedeutungen, Gedanken, Vorstellungsinhalte, die man ausdrücken und mitteilen will. So gesehen, stützt die Konzeption Tiefenstruktur - Oberflächenstruktur die These von der Vorgängigkeit und Unabhängigkeit des Denkens gegenüber der Sprache. Die intendierte Bedeutungsstruktur ist die eigentliche Konstante inmitten einer Fülle von lexikalen und syntaktischen Op-

tionen.

CHOMSKY hat stets in Abrede gestellt, daß seine Konzeption etwas über die psychologischen Vorgänge beim "Generieren" von Sätzen aussagt. "Eine generative Grammatik ist nicht identisch mit einem Funktionsmodell des Sprachbenutzers" (HÖRMANN 1970, S. 52). Allein die Terminologie ist sehr irreführend. Es ist schwer, einzusehen, daß der Begriff der Kompetenz nicht ein psychologisches Konstrukt verbirgt.[52] "These ambiguities have the effect of disguising the real job, which is to discover the operative psychological strategies and to discover how to relate these to the grammatical rules" (INGRAM 1971, S. 344). Daraus folgt die trotz mannigfaltiger Bemühungen recht gering gebliebene didaktische Relevanz CHOMSKYscher Überlegungen für die Spracherlernung. Den Sprachunterricht interessiert weniger ein abstraktes System sprachlichen Funktionierens, als die tatsächliche Sprachbenutzung und ihre Erlernung. Kommunikation soll ermöglicht und die beabsichtigte Information übermittelt werden. CHOMSKYs Kompetenzmodell würde für den FU erst dann bedeutsam, wenn es sich in ein Performanzmodell verwandeln ließe. Versuche in dieser Richtung - etwa die von MILLER (1962) und JOHNSON (1965) - haben nicht vollends überzeugen können. Der psychische Prozeß verläuft wohl nicht analog der Art, wie es die logische Erzeugungsgrammatik (bisher) darstellt. Ein wesentlicher Einwand - JOHNSON selbst macht darauf aufmerksam - besteht darin, daß die semantische Komponente nicht adäquat berücksichtigt wird. All die mentalen Vorgänge, die zur Satzproduktion führen, werden wahrscheinlich erst von einer intendierten Bedeutungsstruktur angestoßen. Das Erfassen dessen, was mitgeteilt werden soll, liegt vor der Mitteilung selbst, wenn es auch erst durch das geordnete Auseinanderfalten in der Sprache zur Klarheit gelangen mag.

LADO (1970) führt als Stütze für die Trennung von Denken

und Sprechen die alltägliche Erscheinung an - die er zusätzlich experimentell untermauert -, daß in den seltensten Fällen der genaue Wortlaut des Gehörten oder Gelesenen aufbewahrt wird, sondern der gedankliche Inhalt. Dieser wird oft ohne großen Verlust vollständig reproduziert, während der Wortlaut längst entschwunden ist. Nach LADO können Gedanken (thought) nicht einfach diffuses Bewußtsein sein - sonst würden sie ja nicht in so klarer Übereinstimmung mit dem Gehörten erinnert werden.

Nach KAINZ (1964, S. 601) haben Denkexperimente BÜHLERs ebenfalls deutlich gemacht, daß "die Worte, in denen ein Gedanke ausgedrückt ist, gegenüber dem Gedanken selbst für die Reproduktion nur sekundär von Bedeutung sind: Der Gedanke kann wiedererstehen ohne die Worte, in denen er früher formuliert war". Augenscheinlich werden Informationen in einer Abstraktion gespeichert, die beim Wiedererinnern rückgängig gemacht werden muß. Wenn also nicht Wörter und Sätze gespeichert werden, so müssen es die Gedanken und Begriffe sein, die bei der Reproduktion erneut versprachlicht werden. Damit sind wir von der linguistischen zur psychologischen Betrachtungsweise übergegangen. Das nächste Kapitel soll zeigen, welche Aufschlüsse von diesem Perspektivenwechsel zur Lösung der Einsprachigkeits-Problematik zu erwarten sind.

9. Der psychologische Problemkreis

9.1 Überlegungen zu einem psychologischen Modell der Zweisprachigkeit

Zweisprachigkeit oder Bilinguismus ist die mehr oder weniger vollkommene Beherrschung zweier Sprachen. Dieses Mehr oder Weniger wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich bestimmt.[53] HÖRMANN (1970, S. 210) entscheidet sich für das "Mehr". Ihm zufolge können sich bilinguale Menschen in zwei Sprachen ebenso gut und fließend ausdrücken, wie man normalerweise seine Muttersprache spricht. DE GRÊVE - VAN PASSEL (1971) schließen sich einer Definition an, nach der es genügt, sich durch eine Zweitsprache von der Muttersprache unabhängig zu fühlen. MACNAMARA (1967) hingegen spricht schon von Zweisprachigkeit, wenn man in einer Zweitsprache wenigstens eine Fertigkeit, z.B. das Lesen, minimal beherrscht. Diese Definition weist darauf hin, daß Zweisprachigkeit sich am besten als ein Kontinuum darstellt, auf dem verschiedene Ausprägungsgrade abgesteckt werden können. So wird eine vollendete, ausgeglichene (balanced) Zweisprachigkeit, bei der man beide Sprachen in allen Bereichen gleich gut beherrscht, von einem Zustand unterschieden, in dem eine Sprache in einer oder in mehreren Fertigkeiten dominiert. MACNAMARA (1967) hat die verschiedenen Skalen und Tests, mit denen der Grad der Zweisprachigkeit gemessen werden kann, diskutiert.
Bedeutend ist die Unterscheidung eines koordinierten und eines kombinierten Bilinguismus. Verschiedentlich ist der Versuch unternommen worden, auf der Grundlage dieser Unterscheidung eine theoretische Begründung des Prinzips der Einsprachigkeit zu gewinnen.

Ausschlaggebend für das Zustandekommen einer koordinierten oder kombinierten Zweisprachigkeit ist die Lerngeschichte. Koordinierte Zweisprachigkeit entsteht besonders da, wo

schon in früher Kindheit zwei Sprachen in "zeitlich und funktional getrennten Kontexten" erlernt werden (WIECZERKOWSKI 1972, S. 29). Sie kann sich z.B. bei Gastarbeiterkindern ausbilden, die in der Familie die Muttersprache gebrauchen, in der Schule und beim Spiel aber ausschließlich die Landessprache hören und automatisch in ihr reagieren lernen. Bei der kombinierten Zweisprachigkeit fehlt eine solche Trennung etwa zwischen Arbeitswelt und Familie oder eine andere eindeutige Zuordnung, z.B. englischsprechender Vater, deutschsprechende Mutter. Die Zweitsprache wird meist schulmäßig mit Hilfe oder in Anknüpfung an die Muttersprache erworben.

Nach dem Modell von ERVIN und OSGOOD (1954), das HÖRMANN (1970, S. 210) übernimmt, sollen nun in einem koordinierten Sprachsystem Zeichen und Responses in jeder Sprache durch je einen eigenen verbalen Mediationsprozeß verknüpft werden, während in einem kombinierten System Stimuli und Responses aus Sprache A und B demselben Mediationsprozeß zuzuordnen sind. Im letzten Fall müßten sich beide Sprachen im semantischen Bereich überlagern und negativer Transfer, d.h. Interferenzen, die vor allem die Zweitsprache hemmen, müßten sich ebenso bemerkbar machen wie positiver Transfer, der das Übersetzen bzw. das Umschalten von der einen auf die andere Sprache begünstigt. Im koordinierten System dürften Interferenzen kaum eine Rolle spielen, d.h. die gegenseitige Beeinflussung dürfte im phonologischen Teilsystem bis hin zum semantisch-kulturellen Bereich gering bleiben. Das rechtfertigt die Annahme, daß sich der koordinierte Bilinguale eher den eigenständigen Denkformen und Ausdrucksstilen beider Sprachen gemäß auszudrücken versteht.

Obwohl ERVIN und OSGOOD, wie WIECZERKOWSKI betont, zwischen beiden Kategorien keinen Wertunterschied machen, werden von anderen Autoren schon durch die Benennungen Akzente gesetzt, wenn eine echte, natürliche und unabhängige Zweisprachigkeit von einer gemischten, künstlichen und abhängigen getrennt wird.[54] So ist es eine naheliegende Forderung an den FU, sich

die koordinierte Zweisprachigkeit zum Vorbild zu nehmen und den Unterricht so auszurichten, daß koordinierte Zweisprachigkeit entstehen kann. Das theoretische Modell einer koordinierten und kombinierten Zweisprachigkeit ist auch verschiedentlich mit dem Unterschied zwischen traditioneller Grammatikübersetzungsmethode und modernen "direkten" Methoden verglichen worden (FISHMAN 1966, S. 128). Auf dieser Linie bewegt sich die Diskussion der Zweisprachigkeit bei DE GRÈVE und VAN PASSEL (1971, S. 104 f.), die folgende Konsequenzen ziehen: "Wenn man den Schüler anleiten will, eine Fremdsprache unabhängig von der Muttersprache zu gebrauchen, muß man sie konsequent von dieser getrennt behandeln. Dabei spielt die psychologische Relevanz des bedingten Reflexes eine Rolle". "Der Lehrer darf sich im Prinzip nur in der Fremdsprache an die Schüler wenden".

"Der FU sollte nicht von einem dem Schüler vertrauten Lehrer gegeben werden, damit der bedingte Reflex (die durch die neue Situation hervorgerufene Aufmerksamkeit) keine Beeinträchtigung erfährt".
"Der bedingte Reflex setzt ferner voraus, daß der FU in einem anderen Raum als dem Klassenzimmer stattfindet".

EPSTEINs (1918, S. 181-4) Analyse der Zweisprachigkeit hatte zu analogen didaktischen Folgerungen geführt. Muttersprachliche Interferenzen seien am wenigsten zu befürchten, wenn der Schüler die Fremdsprache mit einem bestimmten Milieu (Fachraum), mit bestimmten Sprachträgern (für den Lehrer ist die Fremdsprache Muttersprache) und mit spezifischen Themen assoziieren könne, d.h. der FU sollte vorzüglich landeskundliche Themen behandeln oder doch wenigstens fremde Sachgebiete, zu denen sich noch keine muttersprachlichen Assoziationen ausgebildet haben. Es ist klar, daß hier die Entstehungsbedingungen einer koordinierten Zweisprachigkeit - räumlich-zeitliche und funktionale Abtrennung der Fremdsprache - simuliert werden sollen.

Die Kritik hat an zwei Punkten anzusetzen. Erstens ist danach zu fragen, wie weit das theoretische Modell einer koordinierten und kombinierten Zweisprachigkeit experimentell abgesichert ist. Im Anschluß daran ist zu prüfen, ob sich ein bruchloser Ableitungszusammenhang bis in die Methodenorganisation des FU ergibt.

Ein Beleg für die relative Autonomie der sprachlichen Spurensysteme (Koordination) kommt aus der Sprachpathologie: Aphasiker, die eine Sprache völlig verlieren, können sich oft noch in einer anderen (Erst- oder Zweitsprache) verständigen (EPSTEIN, S. 19). Für das Modell eines einzigen bzw. verschiedener repräsentationaler Mediationsprozesse sprechen auch Befunde von LAMBERT, HAVELKA und CROSBY (1958). Zweisprachige Personen, die aufgrund ihres Spracherwerbs in assoziierten bzw. dissoziierten Kontexten der kombinierten bzw. koordinierten Kategorie zugeordnet werden konnten, stuften bedeutungsgleiche Wörter (house - maison) im semantischen Differential unterschiedlich ein. Dies ist nicht verwunderlich, da die Unterschiede besonders bei den Personen zutage traten, die beide Sprachen in verschiedenen Kulturkreisen (Emigranten!) erlernt hatten. Beide Zweisprachigengruppen unterschieden sich jedoch nicht in der Schnelligkeit des Umschaltens zwischen den Sprachen.
Ebenfalls mit Hilfe des semantischen Differentials konnte festgestellt werden, daß bei kombinierten Zweisprachigen semantische Sättigung in der einen Sprache zu einem parallelen Bedeutungsverlust des Äquivalents führte, während bei koordinierten Zweisprachigen sogar Bedeutungsverstärkung eintrat (LAMBERT und JAKOBOVITS 1961). Man stützt sich in der Hauptsache auf Unterschiede, die die Vpn der konnotativen Bedeutung von Einzelwörtern beilegten.

Möglicherweise bleibt der triviale Tatbestand, daß Zweisprachige beide Sprachen mit unterschiedlichen sozialkulturellen Milieus identifizieren, in denen sie sie erlebt haben, und gewissen Reizwörtern einen charakteristischen Gefühlswert zueignen.

MACNAMARA (1967) kann andere Untersuchungen heranziehen, die seiner Meinung nach die Begeisterung erheblich zu dämpfen vermöchten. Insgesamt seien Bedeutung und Tragweite der kategorialen Scheidung in koordinierte und kombinierte Zweisprachige schwer abzuschätzen. Wesentlich erscheint WIECZERKOWSKIs (1972, S. 80) Gedanke, Zweisprachigkeit als ein dynamisches Geschehen zu begreifen. Es geht nicht an, Zweisprachige einfach aufgrund der Art und Weise, wie sie beide Sprachen ursprünglich erwarben, entweder als koordiniert oder als kombiniert einzuordnen (KOLERS 1963). Nach FISHMAN (1966) zeigen die meisten zweisprachigen Personen je nach Gelegenheit (Gesprächspartner, Gesprächsthema) sowohl ein koordiniertes als auch ein kombiniertes Sprachverhalten. Kinder, die einer für das Entstehen koordinierten Sprachverhaltens typischen Situation ausgesetzt sind, zeigen mitunter Sprachmischungen, z.B. bei Ermüdung. Fällt ein bestimmter Ausdruck nicht augenblicklich ein, so tritt oft unwillkürlich das Übersetzungsäquivalent an seine Stelle. EPSTEIN referiert eine Fülle von Beobachtungen, in denen koordinierte Bilinguale "rückfällig" werden, wenn sie auf schwierige Situationen treffen. Nach FISHMAN kann koordinierter Bilinguismus auch über Lernstadien kombinierten Sprachverhaltens erreicht werden. Es erscheint äußerst fraglich, ob normalerweise ein anderer Weg überhaupt möglich ist. Stets können Verschiebungen in die eine oder andere Richtung zwischen den Systemen eintreten; wahrscheinlich besteht aber eine generelle Tendenz zur semantischen Angleichung. Verlagerungen sind etwa nach längeren Auslandsaufenthalten zu beobachten, wenn sich plötzlich Fehler - vor allem stilistischer Art - in die Muttersprache einschleichen (EPSTEIN, S. 67). Eine strenge Einteilung in zwei einander ausschließende Klassen verbieten EPSTEINs (S. 53 f.) introspektive Befunde, daß wohl die meisten sonst als koordiniert zu bezeichnenden Zweisprachigen nur in einer Sprache rechnen, addieren, subtrahieren etc., selbst wenn sie sich gerade in der anderen Sprache unterhalten.[55]

Solche Beobachtungen schränken die Bedeutsamkeit dieser Typologie der Zweisprachigkeit stark ein. Darüber hinaus kann es nicht zulässig sein, ein Modell, dessen experimentelle Validierung bisher nur in sehr beschränktem Maße gelungen ist, ohne Prüfung auf Bereiche auszudehnen, auf die hin es überhaupt nicht angelegt worden ist. Möglicherweise kann sich ein koordiniertes System unmittelbar nur dann ausformen, wenn in beiden Kontexten der Spracherwerb eine durch die Lebensumstände bedingte hohe "funktionale Relevanz" (WIECZERKOWSKI) besitzt. Auch das Alter wird hier eine Rolle spielen. Da der schulische FU keinen auch nur annähernd gleichwertigen Kontext für die Zweitsprache schaffen kann, läßt sich das Prinzip der Einsprachigkeit von dieser Position aus nicht ausreichend begründen. In diesem Sinne sprechen auch die Ergebnisse von LAMBERT, GARDNER, BARIK und TUNSTALL (1963), die das Modell einer koordinierten Zweisprachigkeit auf den FU anzuwenden versuchten. In einem sechswöchigen Ferienkurs wurden Studenten in ganztägigem Unterricht in die französische Sprache eingeführt. Die Unterrichtssprache war ausschließlich Französisch, und auch die Freizeitgestaltung war darauf abgestellt, die Fremdsprache zu gebrauchen (Internat), mithin "a direct method par excellence" (S. 359). Diese schulisch idealen Bedingungen konnten dennoch keine koordinierte Zweisprachigkeit entstehen lassen. Es lohnt sich, die Ergebnisse ausführlich zu zitieren: "Maintenance of semantic distinctiveness of French and English concepts apparently leads to poor achievement in the course. In addition, the more that semantic change occurs in one language, the more change is also noted in the other language. Modifications occur in both French and English concepts, indicating that training in French has affected both languages. These findings are of interest because they suggest that these American students, taught by the direct method, do not keep their two languages functionally separated. Rather they tend to permit the two languages to interact, and this is to their advantage in

the learning of the second language. It is hypothesized that these students develop generalized superlinguistic concepts which incorporate the unique semantic features of the concepts in each of their two languages. Rather than encountering difficulty because of the interaction of their languages, these students are better able to acquire French by making use of interacting or compound linguistic systems"(S. 3).

Das Experiment läßt zwar keine Schlüsse über die Effektivität der verwendeten einsprachigen Verfahren zu, besagt aber, daß nach einem sechswöchigen, einsprachigen Intensivtraining gerade die Studenten am besten abschnitten, die ein charakteristisches Merkmal der kombinierten Zweisprachigkeit aufwiesen. Es wäre falsch, nun umgekehrt ein positives Ergebnis für die offene Einbeziehung der Muttersprache in den Lernprozeß herauslesen zu wollen. Doch ist der Versuch gescheitert, aus dem noch eng umschriebenen Geltungsbereich des Modells einer koordinierten und kombinierten Zweisprachigkeit Folgerungen für die Unterrichtsmethodik abzuleiten und damit das Prestige eines teilweise experimentell verifizierten psychologischen Modells für die Einsprachigkeit des Unterrichts auszunutzen. Die Verallgemeinerung auf die Unterrichtssituation ist hier ebenso problematisch wie im Falle der These der linguistischen Relativität.[56]

9.2 Ein hierarchisches Funktionsmodell der Sprachbenutzung

Die Unterscheidung von kombinierten und koordinierten Sprachverhalten, die Frage der Abhängigkeit oder Unabhängigkeit zweier Sprachsysteme bei Doppelsprachträgern und die Probleme der linguistischen Interferenz bilden einen zusammengehörigen Forschungskomplex, der hier in bezug auf das Prinzip der Einsprachigkeit auseinanderzufalten ist. Dabei sind Schnitte und Verkürzungen unumgänglich. Statt Pseudobegründungen des Prinzips der Einsprachigkeit zu entlarven, soll

in diesem Kapitel eine konstruktive Theorie Hinweise für den hilfreichen Einsatz der Muttersprache liefern.

Anknüpfungspunkte sind die Annahme von "generalized superlinguistic concepts" des letzten Zitats und der ebenfalls erwähnte Begriff des "gedanklichen Konzepts" (KAINZ). Folgende Überlegung läßt sich anschließen: Wenn es einen relativ unabhängigen allgemeinen semantischen Speicher gibt, von dem aus erst- und zweitsprachliche Ketten gleichermaßen gespeist werden können, dann könnten zweisprachige Übungsformen in dem Maße erfolgreich sein, in dem es gelingt, die Verbindung beider Sprachsysteme lediglich über diesen allgemeinen Speicher laufen zu lassen, ohne daß sich die phonologischen, lexikalischen und grammatikalischen Teilsysteme berühren und beeinflussen. Da eine durchgebildete Theorie, die der Komplexität des Sprachverhaltens gerecht zu werden vermöchte, in weiter Ferne liegt, sind die folgenden Ausführungen nur als Erklärungsvorschläge anzusehen.

Sprachliches Verhalten kann unter dem Aspekt der Fertigkeit betrachtet werden (vgl. Kap. 2.1). Damit wird ausgesagt, daß der Prozeß der Sprachbenutzung bis zu einem gewissen Grad automatisiert und mit hoher Geschwindigkeit abläuft. Derartig rasch ablaufende Verhaltenssequenzen können nicht als lineare Reaktionsketten aufgefaßt werden, bei denen jede einzelne Bewegung durch Rückkoppelung kontrolliert wird und die nächste einleitet. Dafür würde die von den einzelnen nervösen Impulsen benötigte Zeit (vom Gehirn zu den Sprechmuskeln und zurück) nicht ausreichen. Folglich ist der Fluß des Sprechereignisses wie anderer komplizierter Bewegungsmuster nur mit Hilfe von Antizipation und hierarchischer Gliederung erklärbar. Hierarchisch aufgebautes Verhalten bedeutet die Integration unterer Verhaltenseinheiten in übergeordnete Schemata. So können z.B. Entscheidungen auf phonologischer Ebene in Entscheidungen auf einer höheren Ebene, etwa der des Lexikons, aufgehoben sein und somit keinen Zeitwert mehr

besitzen. Verbales Verhalten ist auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig vorhanden. Das Organisationsprinzip der Sprachbenutzung ist nicht mehr sequentiell, sondern sequentiell-hierarchisch (HÖRMANN 1970, S. 268). Der hier wirksame Mechanismus ist mit dem von HÖRMANN (1964) beschriebenen, zuerst in der Gedächtnispsychologie verwendeten Begriff des Umkodierens (recoding) erklärbar. Einheiten unterer Ebenen werden zu größeren Einheiten auf höheren Ebenen zusammengezogen und in verkürzter, sparsamer Form gespeichert. Der Organismus hält Kodierschemata bereit, die den patterns einlaufender Nachrichten angepaßt sind und diese in eine Art Kurzschrift verschlüsseln, um sie bei Bedarf wieder in das Original zurückzuübersetzen. Natürlich wird es auch Informationen geben wie etwa eine Zufallssequenz von Buchstaben mit dem Redundanzgrad Null, die auf keiner höheren Ebene zusammengefaßt werden können und unverschlüsselt gemerkt werden müssen. Der Forscher, der die Informationsmenge eines Satzes bestimmen will, stößt darum auf ungeheure Schwierigkeiten, da er voraussagen müßte, auf welchen Ebenen ein Sprecher oder Hörer den Satz zu bündeln vermag. In welchem Maße kommen etwa noch Phoneme und Morpheme als untere Informationseinheiten in Betracht, oder sind die schon in Wörtern oder gar in Syntagmen zusammengefaßt? HEUER (1972) hat die Wirkung unterschiedlicher Bündelung an der Reproduktion englischer Sätze aufgezeigt. Sprecher und Hörer werden hier ganz verschieden operieren müssen. Man könnte annehmen, daß der nicht eingestimmte Hörer am Satzanfang auf unteren Ebenen einsetzen muß, doch kann er rasch zu höheren Einheiten aufsteigen: "Items wie Silben, Worte, Phrasen, manchmal sogar Sätze können wahrnehmungsmäßig eine Einheit bilden. In einem solchen Falle wäre der Versuch, die Wahrnehmung als sequentielle Identifikation kleinerer Segmente zu erklären, nicht erfolgreich" (Ladefoged, zit. bei HÖRMANN 1970, S. 256). KOLERS (1968, S. 51) weist auf die Notwendigkeit des Umkodierens in höhere Einheiten hin, das er Kategorisieren nennt.

"The advantage to human memory of the ability to recode by categories rather than retain the billions of instances of events one encounters is obvious". Er beleuchtet von der Wahrnehmungsseite her, was bei der Sprache gleichermaßen für die Produktion und die Rezeption gilt: "Human pattern perception is characterized by generative, constructive routines the perceiver applies to inputs that he selects for attention" (S. 3).
Für MILLER (1970) ist der Begriff des Umkodierens ein zentraler Begriff nicht nur der Gedächtnispsychologie, sondern auch der Denkpsychologie. "It is conceivable that all complex, symbolic learning proceeds in this way. The material is first organized into parts which, once they cohere, can be replaced by other symbols - abbreviations, initial letters, schematic images, names, or what have you - and eventually the whole scope of the argument is translated into a few symbols which can all be grasped at one time" (S. 17). "In particular, the kind of linguistic recoding that people do seems to me to be the very life-blood of the thought processes" (S. 48). Der Zusammenhang, der zwischen dem Umkodieren und OTTOs Begriff der "(Her)Ausübung" besteht, soll am Beispiel des Morsealphabets erläutert werden. Der Anfänger nimmt Kurz- und Langtöne bzw. Punkte und Striche als sukzessive Einzelreize auf, die er mühsam zu Buchstaben gruppieren muß. Wenn er bestimmte Punkt-Strich-Folgen zu Buchstaben zusammenfassen kann, ist die Wahrnehmung schon globaler geworden. In einem noch späteren Stadium gelingt es ihm, direkt Wörter zu empfangen, um schließlich zu Wortgruppen oder Sätzen aufzusteigen. Punkt-Strich-Folgen erscheinen gruppenweise, ihre Bedeutungen sind "Gruppenblitze". Ein Experte kann schließlich eine Morsenachricht direkt verstehen, ohne die entsprechenden Wörter und Sätze unserer Lautsprache bewußt zu haben (vgl. PILLSBURY & MEADER 1928, S. 148, 174). Das Umkodieren von Punkt-Strich-Folgen zu Buchstaben, das Zusammenfassen von Buchstaben zu Wörtern etc. kann auch als Herausüben von Elementen verstanden werden, die in umfassenderen Strukturen aufgehen.

Ein hierarchisches Funktionsmodell der Sprachbenutzung ist mit verschiedenen experimentellen Befunden in Einklang zu bringen. Man denke beispielsweise an die bekannten Assoziationsversuche, bei denen Erwachsene etwa auf den Zuruf Bruder das Wort Schwester, auf rot andere Farbadjektive nennen. Die Wörter sind semantisch und grammatisch (gleiche Wortklasse) assoziiert. Wenn die Vpn unter äußerstem Zeitdruck assoziieren müssen, entstehen jedoch Paare wie Bruder - Ruder oder rot - Boot. Hier wird die grammatikalische und die semantische Ebene nicht mehr erreicht, es werden lediglich Phonemsequenzen zu Klängen gebündelt. Außerdem zeigen sich entwicklungsbedingte Unterschiede. Die Häufigkeit sinnloser Klangassoziationen nimmt mit dem Alter ab. Im allgemeinen lassen sich Kinder leichter durch den reinen Wortklang verführen. Muttersprachliche Lautketten könnten also im FU der Grundschule eher unerwünschte Klangassoziationen hervorrufen, während der Erwachsene je nach Beschaffenheit des linguistischen Materials in der Lage sein dürfte, die muttersprachlichen Sätze als Ganzes auf der semantischen Ebene zu erfassen. Ähnlich interpretierbar sind die Versuche sowjetischer Forscher zur semantischen Generalisation (OERTER 1969: semantische Konditionierung), bei denen ein Wort mit einem bestimmten Reflex (Speichelsekretion, Gefäßverengung etc.) gekoppelt wird. Diese konditionierte Reaktion wird von den Vpn auf bedeutungsähnliche Wörter verallgemeinert: "Während des Aufbaus der konditionierten Reaktion (CR) beobachtete er CR-Transfer auf klangähnliche Wörter (phonetographischer Transfer). Nach Ausbau der semantischen Konditionierung verschwand der phonetographische Transfer, dagegen übertrugen die (zweisprachigen) Probanden die konditionierte Reaktion auch auf das englische Wort house. Die unbedingte Reaktion (UR) wird also zunächst gekoppelt mit einem neutralen Reiz (Haus), sodann generalisiert auf klangähnliche Reize. Schließlich erfolgt Generalisation auf semantischer Ebene. Die 'tieferliegende' Konditionierung (phonetographischer CR-Transfer) ist aber nicht verschwunden, sie trat im obigen Falle

beispielsweise 30 Minuten nach Verabreichung von Chloralhydrat (einem Schlafmittel) wieder auf, während die semantische Übertragung der Reaktion auf house verschwand" (OERTER, S. 471 über ein Experiment von SCHWARZ).

Auch hier konnte eine altersabhängige Entwicklung von phonetographischer Übertragung bis zur semantischen Konditionierung festgestellt werden (vgl. CHAMPAGNOL (1969) mit direktem Bezug auf den Englischunterricht an französischen Schulen). Beim Erwachsenen sind normalerweise die Einheiten unterer Niveaus in das höhere semantische Niveau dergestalt integriert, daß der willkürliche und unbewußte Reflex bei akustisch-visueller Ähnlichkeit ausbleibt und nur auf bedeutungsverwandte Wörter folgt. Diesem Befund entspricht der Unterschied, den LURIA zwischen normalen und debilen sowie imbezillen Kindern nachwies: "Die Tatsache, daß bei den zurückgebliebenen Kindern nur die dem Wort 'Katze' phonetisch ähnlichen Wörter vaskuläre Reaktionen zur Folge hatten, während bei den Normalen nur bedeutungsähnliche Bezeichnungen zu Veränderungen der Gefäßspannung führten, zeigt deutlich, auf welch unterschiedlichem Niveau die Informationen aus der Umwelt verarbeitet werden können" (FOPPA 1968, S. 304).
Daß auch die syntaktische Ebene in der semantischen aufgehoben ist, zeigt der Versuch von ELKIN (OERTER, S. 484), der den Lidschlagreflex mit Sätzen konditionierte. Dabei stellte er fest, daß Zwölf- bis Vierzehnjährige den Lidschlag auch auf bedeutungsgleiche Sätze übertrugen, die in veränderter, grammatisch akzeptabler Wortfolge erschienen. Jüngere Kinder hingegen produzierten bei Wortumstellungen weniger Reflexe. Demnach hatten die älteren den Ausgangssatz ganz auf der semantischen Ebene gespeichert, während den jüngeren diese Abstraktion nicht einwandfrei gelang, da die syntaktische Anordnung noch relevant blieb.

Diese Befunde sind mit der Annahme eines gedanklichen oder semantischen Konzepts auf oberster Ebene vereinbar, das nun nicht mehr mit der sprachlichen Ausformung identisch sein kann, zumal es dem Sprechakt selbst vorgegeben sein muß. KAINZ (I, S. 146) macht auf Experimente aufmerksam, aus denen hervorgeht, daß das Denken dem Sprechen vorauseilen muß. Er erwähnt das bei Kindern häufige Phänomen des überhasteten, mangelhaft artikulierten Sprechens (III, S. 168). Die Worte sprudeln nur so hervor, als hätten sie Angst, den Anschluß an das Denken zu verlieren. Und zwar geht es hier nach KAINZ nicht nur um das Verhältnis zwischen Denken und peripherer Artikulation, sondern auch um das zwischen Denkkonzept und innersprachlicher Formulierung.

Neuere Versuche mit bilingualen Probanden könnten diese Problematik aufhellen. Folgende Fragen hat man sich vorgelegt: Wie gelingt es zweisprachigen Personen, ihre Sprachsysteme funktionsmäßig auseinanderzuhalten und doch bei Bedarf anscheinend mühelos von der einen in die andere Sprache überzuwechseln? Wie werden Sprachen gespeichert? Gibt es - etwa bei koordinierten Zweisprachigen - zwei getrennte Reservoirs, die jeweils auf ein bestimmtes Sprachsystem bezogen sind? Entspricht diesem Modell bei kombinierten Zweisprachigen ein einziger, nach Merkmalen der Erstsprache eingerichteter Speicher, dem sich die Zweitsprache angliedern und anpassen muß? Oder ist die Annahme eines nicht-sprachlichen Speichers gerechtfertigt, der einen höheren Abstraktionsgrad als die Sprache selbst aufweist?

Nach dem bisher Vorgebrachten müßten alle drei Speichermodelle einen richtigen Gedanken enthalten, wenn sie sich auch in dieser Form gegenseitig ausschließen. Höchst unwahrscheinlich ist jedoch ein System kompakter Speicher, da man aus neurophysiologischen Untersuchungen weiß, daß Gedächtnisinhalte über das Gehirn verteilt sind und Wahrnehmen, Speichern, Erinnern verwandte Strukturierungsprozesse darstellen.

Im allgemeinen wird wohl "nicht ein Gerüst von Wörtern, sondern ein Bedeutungsgerüst gespeichert" (HERRMANN 1972,S.65). Bei der Speicherung sinnvollen Materials findet also eine Verschiebung in der Dimension konkret-abstrakt statt. Die aufbewahrte Bedeutungsstruktur weist einen höheren Allgemeinheitsgrad auf als die konkrete Ausformung in Wörtern. Diese Interpretation wird durch Interferenzversuche mit bilingualen Vpn gestützt (YOUNG & SAEGERT 1966; YOUNG & NAVAR 1968). Eine Liste von 12 englischen Hauptwörtern mußte vom Tonband auswendig gelernt werden. Vor der Behaltensprüfung wurde eine zweite Liste der ins Spanische übersetzten Wörter interpoliert. Anschließend wurde bei identischer Wortfolge 50 % positive Lernübertragung gemessen, bei einer Zufallsfolge 13 % negativer Transfer. Demnach werden nicht Wörter als solche, sondern ihre Bedeutungen gespeichert, die nur teilweise identisch sein müssen, um die beobachteten Effekte hervorzurufen.

Ähnlich zu deutende Interferenzen stelltenPRESTON und LAMBERT (1965) mit Hilfe des Stroop-Color-Word-Tests fest, in dem sich optisch aufgenommene Informationen, und zwar das Gegeneinander von Wortfarbe und Wortbedeutung, stören. HAMERS & LAMBERT (1972) wiesen ein paralleles Interferenzphänomen bei zwei konkurrierenden akustischen Dekodierprozessen nach. Die Interferenzsituation wurde durch die Verwendung von bilingualem Material noch komplizierter. Es gelingt den Vpn nicht, den semantischen Aspekt der Reizwörter zu unterdrükken. Die Bedeutung der Wörter wird bei der Wahrnehmung aufgenommen, ob es die Vpn will oder nicht.

Einen weiteren Beleg für diese Deutung liefern Reproduktions- und Lesetests mit gemischten Texten von KOLERS (1966; 1968). In einem freien Reproduktionsversuch waren die Leistungen etwa gleich gut, ob ein Wort nun zweimal in der gleichen Sprache oder je einmal in verschiedenen Sprachen dargeboten wurde (z.B. zweimaliges Auftreten des Wortes fold oder je

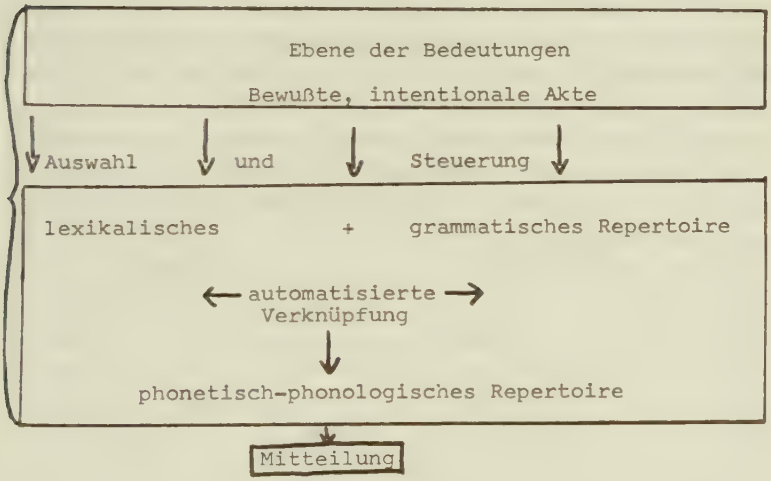
einmal engl. fold und frz. pli). Für das Behalten war nur die unabhängig von der Sprache gemessene Auftretenshäufigkeit entscheidend. "The implication is clear that the subjects were able to code and store verbal items in some form other than the language in which the items appeared" (KOLERS 1968, S. 83). Diese Annahme wird auch von KOLERS' interessanten Lesetests gestützt. Er benutzte vier kurze Passagen (jeweils 110 Wörter): einen englischen Text, die französische Übersetzung und zwei gemischte Texte, die durch Austauschen von Satzteilen aus Ursprungstext und Übersetzung entstanden waren. Zur Erläuterung jeweils der erste Satz der Mischtexte:

His horse, followed de deux bassets, faisait la terre résonner under its even tread.

Son cheval, suivi by two hounds, en marchant d'un pas égal, made resound the earth.

KOLERS stellte fest, daß die gemischten Texte beim Stilllesen ebenso gut und schnell verstanden wurden wie die einsprachigen. Er folgert daraus, daß seine Vpn augenscheinlich weder Zeit noch Energie für das Umschalten von der einen auf die andere Sprache aufwendeten, weil sie imstande waren, die Informationen direkt in einen nicht-sprachlichen Speicher aufzunehmen: "The finding ... can be taken as support for the belief that words are perceived with respect to their symbolic or conceptual relations, and not their linguistic form as templates or things in themselves. The skilled reader seems able to see through the objective form of the graphemes to the concept they represent and to the relation of the concept to the others that form the message he is decoding" (KOLERS 1966, S. 372). Hier schließt die weitere Beobachtung an, daß sich die Vpn gewöhnlich nicht daran erinnerten, in welcher Sprache sie einen bestimmten Inhalt aufgenommen hatten. Der Inhalt selbst bleibt präsent - aber ebenso wenig wie man sich an die Syntax und den genauen Wortlaut des Satzes erinnert, vergißt man, in welcher Sprache die Information kodiert war.

Kehren wir nach dieser knappen Auswahl experimenteller Befunde zur Ausgangshypothese zurück und formulieren wir sie mit LAWSON (1967, S. 30): "It is assumed that dictionary units for different languages exist at the same level in the central nervous system, and that these language dictionaries serve only one verbal thought unit system". Auf oberstem neutralem Niveau existieren gedankliche Konzepte als eine Art Extrakt aus dem verbalen input, die ihrerseits zum Zwecke des verbalen outputs untere Ebenen aktivieren müssen. Die Vorgänge in diesem Bereich laufen bei der Muttersprache automatisch ab, d.h., ohne bewußte Kontrolle. Bewußt sind nur die Bedeutungsstrukturen, die die automatisierten Prozesse (grammatische Verknüpfung, Artikulationsplan) steuern.



Nach diesem Modell müßten zweisprachige Übungen so angelegt sein, daß es den Schülern gelingt, aus den muttersprachlichen Sätzen lediglich den Sinn zu entnehmen und dabei von Lauten, Wörtern und Syntaxregeln zu abstrahieren. DODSON (1967) hat diesen Gedanken am klarsten herausgearbeitet:

"In a bilingual-method interpretation exercise the mother tongue is used only as a cue for concept causation. When the tæcher gives a mother-tongue stimulus, a concept is conjured up in the learner's mind. It is this concept, not the mother-tongue word, which the pupil expresses in foreign-language terms" (S. 91). "The point being made throughout the argument is that the MT cue can have no detrimental effect on the FL response because there is no direct link between them. The real stimulus is the concept, not the MT words" (S. 96).

Natürlich können die psychologischen Hypothesen nicht für die Effektivität zweisprachiger Übungen einstehen. Denn unter welchen Bedingungen diese Abstraktion gelingt und unter welchen sie mißlingt und der Schüler den muttersprachlichen Wortlaut überträgt, statt ein gedankliches Konzept in den noch nicht sicher beherrschten fremde Code zu integrieren, das sind noch völlig offene Fragen. Die Psychologie wird auf lange Sicht gar nicht in der Lage sein, Modelle mit der hier notwendig geforderten Präzision zu entwerfen. Diese Lücke muß eine autonome FD ausfüllen, die innerhalb des weitgefaßten Rahmens psychologischer Modelle empirische Forschung betreibt.

9.3 Psychologische und linguistische Interferenz auf dem Hintergrund bilingualer Lehrtechniken

9.31 Theoretische Ansätze

In einer Lausanner Dissertation (EPSTEIN 1918) taucht laut STERN (1919, S. 105) zum ersten Mal der wichtige Begriff der "gegenseitigen Interferenz oder Hemmung verschiedener Sprachen" auf. Der Begriff der Hemmung stammt aus der älteren deutschen Gedächtnisforschung. Als Grundmuster der Gedächtsnishemmung gilt die retroaktive, d.h. rückwirkende Hemmung, die an folgender Experimentalsituation veranschaulicht wird: Zunächst wird eine Originalliste, anschließend eine zweite Liste gelernt oder aber eine beliebige, intensive geistige Beschäftigung zwischengeschaltet, um danach die verbliebene Lernleistung bei der Erstliste zu überprüfen. Die Interpolation der Zweitliste oder einer anderen, regen geistigen Tätigkeit beeinflußt das Lernen des Originalmaterials besonders dann im ungünstigen Sinne, wenn in beiden Listen ähnliche, jedoch nicht identische Glieder auftreten, die verwechselt werden (Ähnlichkeitshemmung).
Der Begriff der Gedächtnishemmung ist außerordentlich vielschichtig (retroaktive, proaktive, reproduktive, assoziative und Ähnlichkeitshemmung), und es gibt eine Reihe von Erklärungshypothesen über ihr Zustandekommen. MESSER (1914, S. 238) zeigt ein Beispiel innersprachlicher Mischung als Ergebnis einer sog. assoziativen und reproduktiven Hemmung, bei der eine Vorstellung a, die schon eine Verbindung mit der Vorstellung b eingegangen ist, auch noch mit einer Vorstellung c assoziiert werden soll. Zunächst wird die Bildung der zweiten Assoziation a - c durch die schon bestehende Verbindung a - b erschwert: dieser Vorgang wird als assoziative (oder generative) Hemmung bezeichnet. "Ist die Assoziation trotzdem entstanden, und es wird reproduziert, so pflanzt sich die Erregung sowohl nach b als auch nach c fort. In der Regel wird zwar nur die eine von den beiden

Spuren aktualisiert; doch die Reproduktion derselben erfolgt weniger sicher und schnell". Diese Verzögerung der geforderten Wiedergabe-Reaktion heißt reproduktive Hemmung. "Gelegentlich kommt es aber auch zu einer Misch- (oder Interferenz-) wirkung, so z.B., wenn gleichzeitig die Worte "Rückenmark" und "Rückgrat" reproduziert werden und zu "Rückengrat" zusammenschmelzen...". Im Unterschied zur retroaktiven Hemmung wird hier nicht eine Spur, d.h. eine vorhandene S-R Verbindung gestört, sondern "das Ingebrauchnehmen dieser Spur im Reproduktionsakt. Eine reproduktive Hemmung kann deshalb vorübergehender Art sein, eine retroaktive- - streng genommen - nicht" (HÖRMANN 1964, S. 233).

Dieses Paradigma entspricht den speziellen Lernvorgängen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht besser als das der retroaktiven Hemmung, mit der allgemein der Vorgang des Vergessens erklärt werden soll (Interferenztheorie des Vergessens). Das vom Lehrer vorgezeigte Objekt (a) - etwa das Instrument, das man aufspannt und über den Kopf hält - trägt schon ein muttersprachliches Etikett (b) - nämlich "Regenschirm". Die Verbindung (a) - (b) behindert das Zustandekommen von (a) - (c), wobei (c) die fremdsprachliche Bezeichnung "umbrella" ist. Ist auch diese Verbindung gestiftet, so können bei erneuter Darbietung von (a) die Reproduktionstendenzen (b) und (c) miteinander konkurrieren und sich gegenseitig stören.

Ebenso bestehen feste Assoziationen zwischen Schriftbild und Lautung. Sie erschweren die Bildung fremdsprachlicher Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Sind nun die fremdsprachlichen Verknüpfungen erlernt, können sich beim lauten Lesen beide Reproduktionstendenzen stören.

Aus dieser Sicht scheint EPSTEINs Übertragung des Interferenzbegriffs auf die bekannte Tatsache der gegenseitigen Beeinflussung von Muttersprache und Fremdsprache gerechtfertigt. Interferenz wird heute von linguistischer Seite defi-

niert als "die durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß der Beeinflussung" (JUHASZ 1970, S. 9), oder gleichbedeutend als "the negative effect of one speech habit on the learning of another" (PEI 1966, S. 128). Interferenzfehler treten dreifach in Erscheinung: als innersprachliche Interferenzen, als störende Einwirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache und umgekehrt.[57] Schließlich können sich beim Erlernen von mehr als einer Fremdsprache die Fremdsprachen untereinander vermischen. EPSTEIN hat eine Fülle solcher zwischensprachlicher Interferenzen bei mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen beobachtet und analysiert.

Nun unterscheidet die Psychologie dort, wo in der Linguistik pauschal von Beeinflussung oder negativer Einwirkung die Rede ist, die oben genannten Interferenzmechanismen. Ein hier zu entwickelnder Hauptgedanke besteht darin, nachzufragen, wie die unterschiedlichen psychologischen Mechanismen der assoziativen (generativen) und der reproduktiven Hemmung im Sprachverhalten Fremdsprachen erlernender Personen in Erscheinung treten und ob dieser Unterscheidung fremdsprachendidaktische Relevanz zukommt. Das Paradigma der assoziativen (generativen) Hemmung entspricht Stadien oder Momenten der Spracherlernung, in denen neue Spuren des fremdsprachlichen Systems im Entstehen begriffen sind oder erst noch geschaffen werden müssen, während die reproduktive Hemmung schon ausgebildete Spuren konkurrierender Systeme voraussetzt. Beherrscht jemand mehrere Sprachen bis zu einem gewissen Grad, so können Verstöße gegen die Sprachnorm oft einwandfrei als störende Einwirkung eines anderen Sprachsystems nach Art der reproduktiven Hemmung gekennzeichnet werden. "Selbst derjenige, der durch Studium und praktische Übung in eine fremde Sprache tiefer eingedrungen ist, wird immer wieder Gelegenheit haben, Invasionsversuche des nationalen Sprachgefühls zu konstatieren. (Diese Metapher verdeutlicht, daß der Autor noch nicht über den Interferenz-

begriff verfügt. W.B.)[58] Dies gilt sogar, wenn die Vertrautheit mit der fremden Sprache so groß ist, daß die Anschauungsformen derselben sich ab und zu revanchieren und in der Muttersprache auftauchen. Die hierin liegende Schwierigkeit ist offenbar am größten, wenn die betreffenden Sprachen sich nahestehen. Ein hoher Grad der Übereinstimmung zwischen Muttersprache und der fremden Sprache erleichtert allerdings sehr die ersten Schritte zur Aneignung; aber die vollkommene Beherrschung wird ohne Zweifel erschwert" (FLAGSTAD 1913, S. 172). Die letzte Bemerkung verweist auf die erwähnte Ähnlichkeitshemmung, die auch als Ranschburgsches Phänomen bezeichnet wird und von JUHASZ auf die wechselseitige Beeinflussung von Muttersprache und Fremdsprache übertragen wurde.

Andererseits liegt eine ganz andere Art von Interferenz, nämlich die assoziative (generative), dort vor, wo noch keine neuen Verhaltensformen aufgebaut werden konnten. Aus dieser Unterscheidung ergibt sich eine methodische Konsequenz, auf die wiederum mit FLAGSTAD (S. 179) hingewiesen werden soll: "Ist die Ausdrucksgestaltung der fremden Sprache uns nicht bekannt oder sind wir in derselben nicht hinreichend geübt, müssen wir notwendig auf die Ausdrucksgestaltung unserer eigenen Sprache zurückgreifen; denn irgendeine Form muß doch zur Anwendung gebracht werden. Es ist also keineswegs notwendig, die fremde Sprache auf dem Wege der Übersetzung gelernt zu haben, damit der Einfluß der Muttersprache sich geltend machen soll". Eine Reihe von Fehlern ist daher besser als Ausfluß eines normalen Vorgehens beim Lernen statt als Interferenz zu verstehen. Der Lernende bildet seine Sätze dort, wo er noch nicht Bescheid weiß, analog zu dem, was er weiß; also gewöhnlich in Anlehnung an die Muttersprache oder an vorher erlernte Ausdrucksweisen der Fremdsprache. Eine Lautsubstitution, etwa /s/ für /Θ/, wäre erst dann eine reproduktive Interferenz, wenn die Bildung von /Θ/ grundsätzlich beherrscht wird. "To an observer who knows the target language, the learner will seem to be

stubbornly substituting the native habits for target habits. But from the learner's point of view, all he is doing is the best he can: to fill in his gaps of training. The problem of 'interference' viewed thus reduces to the problem of ignorance (NEWMARK & REIBEL 1968, S. 159 f.)".

Ein anderes Beispiel: Eine Schülerin gebraucht im freien Vortrag die Form I can looking. Sicherlich ist der Fehler als hemmende Einwirkung von I am looking etc. richtig erklärt, aber doch nicht didaktisch-methodisch ausgewertet. Die Schüler kennen zu diesem Zeitpunkt in Aussagesätzen lediglich das present continuous, can ist bisher nur einmal in der Wendung you can go now vorgekommen und wird erst Übungsstoff späterer Lektionen. Die Schülerin wagt sich einfach zu weit vor, aber sie erprobt sprachliches Neuland mit einer durchaus vernünftigen Strategie. Die Linguisten sprechen deshalb von systematic errors (CORDER 1967).
Vor eine neue Lernaufgabe gestellt, wird der Lernende nichts anderes tun können als bereitliegendes Wissen und vorhandene Fertigkeiten einzusetzen. Fehler, die als die Übertragung muttersprachlicher Gewohnheiten deutbar sind, und solche, die in Analogie zu fremdsprachlichen Formen und Fügungen selbst gemacht werden, entspringen dem gleichen Prinzip. Lerntheoretisch gesprochen handelt es sich um eine Reizgeneralisierung, ein Grundprinzip des lernenden Organismus, der auf neue und fremde Reize versuchsweise mit alten angeborenen oder erworbenen Reaktionen reagiert.
Die didaktische Konsequenz wäre demnach, die Schüler immer wieder erfahren zu lassen, was und wieviel sie mit dem bekannten, beschränkten Sprachmaterial ausdrücken können, bevor man sie zum freien Sprechen auffordert, bzw. sie nur solchen Kommunikationssituationen auszusetzen, die sie mit ihren fremdsprachlichen Lernvoraussetzungen tatsächlich bewältigen können.

Nun zieht EPSTEIN (S. 153), der die Auswirkungen zwischensprachlicher Interferenz vielseitig dokumentiert hat, ganz

andere Schlußfolgerungen. Im FU solle die Muttersprache völlig ignoriert werden, am besten tue man so, als ob es sie nicht gäbe. Hier hilft die Kritik von STERN weiter, der den methodischen Vorstellungen seines Schweizer Gewährsmannes nicht folgt und in seiner Argumentation eine moderne Konstellation in der FD vorwegnimmt. Er findet in EPSTEINs Standpunkt einen wahren Kern, hält ihn jedoch für einseitig, da EPSTEINs Psychologie reine Assoziationspsychologie sei, der der notwendige "Einschlag von Denkpsychologie" fehle (1919, S. 107). STERN hat diesen Punkt nicht weiter ausgeführt, jedoch scheint es, daß CARROLLs (1966) einflußreicher Versuch, die Bedeutsamkeit sowohl der audio-lingual habit theory sowie der cognitive code learning theory für den FU herauszustellen, anstatt die vielschichtigen Vorgänge beim Fremdsprachenlernen einseitig auf eine Lerntheorie zu gründen, in STERN einen frühen Vorläufer hat. Das Problem der Interferenz soll auf der Grundlage dieser Unterscheidung sowie in Anlehnung an AUSUBELs (1962) "Subsumtionstheorie" und PARRERENs (1966) "Systemtheorie" durchdacht werden.
In der Frage der muttersprachlichen Interferenz und des methodischen Prinzips der Einsprachigkeit haben zwei Aufsätze von PARREREN (1963; 1964) nachhaltigen Einfluß auf die deutsche FD ausgeübt. Hier glaubte man die bisher fehlende theoretische Basis für das Prinzip der Einsprachigkeit zu finden. Man mußte es als wertvoll empfinden, daß die an sich nicht neuen unterrichtspraktischen Forderungen nunmehr in einen experimentell gewonnenen theoretischen Zusammenhang eingebettet waren.

PARRERENs erste Forderung lautete: "Das Erlernen der Fremdsprache mit Hilfe der Muttersprache soll, wo möglich, vermieden werden. Speziell die Tätigkeiten, durch die intensive Berührung zwischen beiden Sprachen entsteht, also namentlich Übersetzungen (in beiden Richtungen), sind unerwünscht". Dahinter steckt der Gedanke, "daß bei ungenügender Trennung der verschiedenen Sprachsysteme Interferenz droht, die sich

in der aktuellen Sprechsituation in Hemmungen oder Fehlern äußert (1963, S. 8; 1964, S. 214)". Wie bei EPSTEIN sollen Interferenzfehler durch die "scharfe Sonderung" von Muttersprache und Fremdsprache vermieden werden. Die möglichst vollständige Verbannung der Muttersprache aus dem fremdsprachlichen Übungsgeschehen erscheint als das sicherste Mittel zur Bekämpfung der Interferenz.

Es leuchtet ein, daß die häufige Verwendung der Muttersprache im FU, mit PARREREN gesprochen, das muttersprachliche System stets reaktiviert und regsam hält. Eine starke Regsamkeit des muttersprachlichen Systems muß aber eher zu störenden Einmischungen in fremdsprachliche Situationen führen als eine schwache Aktivation. PARRERENs Analyse wäre nicht so bereitwillig aufgenommen worden, hätte sie nicht die Erfahrungen des Praktikers auf mannigfache Art bestätigt. Seine Analyse fällt jedoch zu global aus. Er hat es versäumt, die Bedingungen genauer zu prüfen, unter denen Interferenz eintritt, d.h., die verschiedenen Lehrtechniken der Erarbeitung fremdsprachlichen Materials werden nicht daraufhin untersucht. Stattdessen verdeutlicht er das Interferenzphänomen durch die Schilderung eines Experiments, in dem die Vpn mit Buchstabentafeln umgehen mußten, die die gleichen Buchstaben in verschiedener Anordnung enthielten. Die damit verbundene Lernaufgabe wurde am sichersten bewältigt, wenn die Tafeln als getrennte Systeme ohne Beziehung zueinander eingeprägt wurden.

PARRERENs Argumentation ist aus zweierlei Gründen unbefriedigend. Zunächst kommt man in dieser Frage an einer didaktischen Effektivitätsprüfung nicht vorbei. Lerngesetze, die in relativ isolierten Experimentalsituationen gewonnen wurden, auf die komplexe Unterrichtssituation zu übertragen, ist ein heikles Problem. Ein bloßes Anwendungsschema scheint im Hinblick auf lernpsychologische Befunde ebenso verfehlt wie in bezug auf Erkenntnisse der Linguistik. Vor diesem methodologischen Fehler, der "permanent bis in die Gegenwart

wiederholt" werde, hat SAUER (1968, S. 203) eindringlich gewarnt. In diesem Sinne hat inzwischen auch PARREREN (1972) in seinem beachtenswerten Aufsatz über das Verhältnis von "reiner" Lernpsychologie zur Fremdsprachen-Lernpsychologie seinen früheren Standpunkt revidiert. Bisher fehlt ein experimenteller Nachweis, daß bei systematischem, kontrolliertem Einsatz der Muttersprache zwischensprachliche Interferenzen häufiger auftreten als bei einsprachigem Unterricht.[59] LIM (1970) fand, daß muttersprachliche Semantisierung die interlinguale Interferenz nicht vermehrt. Die Fehler der einsprachigen Gruppe und der Übersetzungsgruppe wurden analysiert und in

a) Vokabelfehler,
b) innersprachliche Interferenzfehler und
c) zwischensprachliche Interferenzfehler

eingeteilt. Der einzige signifikante Unterschied ergab sich beim Übersetzungstest (insgesamt wurden 5 Tests durchgeführt). Hier hatte die einsprachige Gruppe eine höhere, auf muttersprachliche Interferenz rückführbare Fehleranzahl aufzuweisen. LIMs didaktisches Experiment verstärkt den Einwand, daß Befunde aus psychologischen Laborexperimenten nicht ohne weiteres auf didaktische Situationen zu generalisieren sind.

Einen über diesen Einwand hinausführenden Ansatz erhebt PARREREN selbst in seinem Hauptwerk (1966) zu einem wichtigen Prinzip. Lernprozesse dürfen nicht einseitig unter dem Gesichtspunkt der Leistung betrachtet werden, es sind außerdem die Handlungsstrukturen zu beachten, die sich zu Beginn, während und nach dem Lernen ausbilden. Ein wichtiger Unterschied besteht hier zwischen mechanischem Memorieren und einsichtsvollem Lernen. AUSUBEL und ROBINSON (1969, S. 54) unterscheiden rote learning und meaningful learning, die aber nicht als zwei einander völlig ausschließende Kategorien zu denken sind.

Ein bloßes Auswendiglernen findet statt,
a) wenn das Material sinnfrei ist bzw.
b) der Lernende keine kognitiven Schemata ausgebildet hat, um die im Material liegenden Sinnstrukturen zu erfassen, oder aber
c) gar nicht auf sinnvolles Lernen eingestellt ist und etwas rein mechanisch hersagen will.

PARREREN (1966, S. 120) besteht mit Recht darauf, daß auch am Ende des mechanischen Memorierens, das nur auf wörtliche Wiedergabe, nicht auf das Verstehen von Bedeutungen gerichtet ist, eine kognitive Handlungsstruktur steht.

Aber statt Systemeinbettung entsteht eine spezifische, wenig wandlungsfähige Struktur, die seriale Assoziationen zwischen einzelnen Elementen, etwa Silben und Wörtern umfaßt. Diese durch rote learning zustande gekommenen spezifischen Spuren verblassen viel rascher, wenn keine Verstärkungen mehr erfolgen, und sie sind in ungleich größerem Maße interferenzanfällig im Sinne des Paradigmas der proaktiven und retroaktiven Hemmung als Spuren, die durch meaningful learning gebildet werden. "Rotely learned materials are essentially isolated from cognitive structure, and hence are primarily influenced by the interfering effects of similar rote materials learned immediately before or after the learning task" (AUSUBEL 1962, S. 216). Umgekehrt hat einsichtsvolles Lernen mehr positiven Transfer zur Folge. Auch bei der assoziativen Hemmung besteht ein erheblicher Unterschied zwischen sinnlosem und sinnvollem Lernmaterial. Aus NAGELs (1912) experimentellen Untersuchungen geht hervor, daß "bei sinnvollen Stoffen...fortwährende Übung und Gewöhnung im Verknüpfen und Lösen der Elemente den Assoziationen ihre hemmende Wirkung" nehmen können, so etwa bei Verwendung bekannter Wörter statt sinnloser Silben (S. 236). Dieses Untersuchungsergebnis entspricht unserer alltäglichen Erfahrung mit der Sprache: jedes uns gut bekannte Wort ist schon zahllose Verbindungen im Bewußtsein eingegangen, und doch gelingt es mühelos, immer neue Zusammenhänge herzustellen.

Diese Gewöhnung im Knüpfen und Lösen von Beziehungen zwischen Wörtern vermindert beim Umlernen von Wortpaaren die assoziative Hemmung.[60] Nach AUSUBELs "Subsumtionstheorie" sind die Phänomene des mechanischen Lernens mit konventionellen assoziationspsychologischen Begriffen adäquat zu erklären, nicht aber die Vorgänge beim einsichtsvollen Lernen. Hier sind Behalten und Vergessen eine Funktion der Abgehobenheit oder "Prägnanz" einer Spur bei gleichzeitiger vielfältiger Einbindung in ein Spurensystem. Vergessen ist ein Assimilationsprozeß, ist Nivellierung und Homogenisierung im Spurenfeld.

STERN (1919)
Assoziationspsychologie - Denkpsychologie

KATONA (1940)
memorizing - learning by understanding[61]

AUSUBEL (1962)
rote learning - meaningful learning
interference theory of forgetting - assimilation theory of retention and forgetting

CARROLL (1966)
audio-lingual habit theory - cognitive code learning theory

PARREREN (1966)
spezifische Spuren - hierarchisch organisiertes Spurensystem

9.32 Anwendungsbeispiel

Diese Unterscheidung bietet nun eine Erklärung dafür, daß trotz intensiver Berührung zwischen den Sprachen, wie sie in zweisprachigen Lehrtechniken gegeben ist, die muttersprachlichen Interferenzen ausbleiben können oder doch wenigstens nicht stärker als bei einsprachigen Übungen auftreten und den Übungserfolg nicht gefährden. Angenommen, ein audiovisueller Dialog wird auf folgende Weise eingeführt: Der Lehrer zeigt zu Beginn auf das entsprechende textbegleitende Bild und läßt den dazugehörigen Satz vom Tonband abspielen. Unmittelbar danach gibt er die Übersetzung und wiederholt den fremdsprachlichen Satz. Daraufhin sprechen die Schüler einzeln oder im Chor nach.

Tonband: Do you know what time it is?
Lehrer: Wissen Sie, wie spät es ist?
Do you know what time it is?
Schüler: Do you know what time it is?

Die Muttersprache wirkt nicht hemmend, da die Schüler unmittelbar auf den fremdsprachlichen Satz reagieren und der fremdsprachliche Hör-Sprechrhythmus erhalten bleibt. Dabei dominiert in dieser ersten Phase das mechanische Memorieren, denn es kommt zunächst auf artikulatorisches Lernen, auf das Einüben neuer Sprechbewegungsmuster und linearer Wort-Wort Assoziationen an. Für motorisches Lernen ist es wichtig, daß die bewußten Vorgänge (etwa bewußte Einstellung der Sprechorgane auf einen schwierigen Lautkomplex) wegschrumpfen und Automatismen entstehen. Auf anderer Ebene ist aber schon einsichtsvolles Lernen vorhanden, da durch die Darbietung des Bildes und der Übersetzung die fremde Lautkette sinnvoll eingeordnet werden kann. Allerdings kann sich während der Imitationsphase eine solche kognitive Handlungsstruktur nur sehr schwach ausbilden. Das artikulatorische Lernen und formale Assoziieren beansprucht die Schüler so sehr, daß die

Bedeutungen rasch entgleiten. Nach der Imitationsphase sind sie oft nicht in der Lage, die korrekte Reihenfolge der Bilder anzugeben, weil sie den Gesamtzusammenhang des Dialogs noch nicht erfaßt bzw. wieder verloren haben (DODSON 1967, S. 84).

Darum folgt in DODSONs bilingualem Lehrverfahren auf die Imitationsphase eine Rückübersetzungsphase. Der erste Übungsschritt besteht im Abfragen des Dialoges durch den Lehrer. Er spricht die Übersetzung und zeigt auf das entsprechende Bild:
Lehrer: Wissen Sie, wie spät es ist?
Schüler: Do you know what time it is?
Jetzt folgen Muttersprache und Fremdsprache unmittelbar aufeinander. Dennoch treten Interferenzen nicht auf. Entscheidend ist der kognitive Zugriff der Schüler. Sie wissen, daß sie nicht Wort für Wort übersetzen sollen, sondern daß der muttersprachliche Satz ebenso wie das Bild nur den fremden Satz in ihre Erinnerung rufen sollen. Dieses Wissen ist ausschlaggebend: "Wenn das Handeln unter kognitiver Kontrolle steht, dann tritt Interferenz nicht ein" (PARREREN 1966, S. 348). Der Schüler läßt sich durch den muttersprachlichen Wortlaut nicht beeinflussen, da er sich bewußt an den Lernresultaten der vorausgegangenen Lernphase orientiert. An ihnen hat er einen "kognitiven Halt" (PARREREN 1966, S. 264).

Interferenzfehler können sich nur dann einstellen, wenn sich der Schüler nicht mehr an den fertigen Satz erinnert. Er beginnt zu stocken, zu zweifeln und orientiert sich eventuell am muttersprachlichen Wortlaut. Deshalb sind ihm nur kurze Reaktionszeiten zu lassen: entweder erinnert er sich an den ganzen Satz oder nicht. Im letzteren Fall gibt der Lehrer eine schnelle Einhilfe; man vergleiche HEUERs Prinzip des "fruchtbaren Vorsagens", das der Extinktion entgegenwirkt (1970, S. 54). Einen anderen Fall bilden lautliche Interferenzen:

Lehrer: Molly wäscht ihren Pullover (-ˊ-)
Schüler: Molly is washing her pullover (-ˊ-) statt (ˊ--).
Diese Interferenzen sind auch in einem völlig einsprachigen Unterricht nicht immer zu vermeiden. Sobald der Schüler den Sinn des Wortes erfaßt, besteht die Tendenz, das muttersprachliche Betonungsschema zu reproduzieren. Das geht so weit, daß er auch bei sorgfältigem Vorsprechen des Wortes den Unterschied überhört und seinen Fehler nicht merkt. Hier hilft oft nur der bewußtmachende Hinweis auf den Unterschied. Ein durch mehrfache Wiederholung in früheren Situationen aufgebauter motorischer Automatismus setzt sich aufgrund der überaus ähnlichen Wahrnehmungsgestalt durch, wenn nicht in ganz besonderer Weise ein kognitiver Zugriff erfolgt.
Analog dazu sind bei geeigneter Unterweisungstechnik Interferenzen durch das Schriftbild zu vermeiden, selbst wenn es die Schüler beim Sprechen vor Augen haben (DODSON 1967; PARREREN 1969). Es ist eine "trennende, intentional-kognitive Gerichtetheit" wirksam (PARREREN 1966, S. 354), die die Lernprozesse auseinanderhält. Die Schüler sprechen den Text bewußt nach dem Hörbild und benutzen das Schriftbild beim Mitlesen nur, insoweit es das Gehörte stützt. Ebenso stellte KOHLS (1971) eine Überlegenheit der akustisch-visuell synchronisierten Einführung neuen Sprachmaterials über eine rein akustische Phase fest, da die gefürchteten Interferenzen durch das Schriftbild wirksam eingedämmt werden können.

Die Kontiguität der Systeme führt also nicht eo ipso zu Interferenzen, genau so wie die äußere Vermeidung der Muttersprache diese nicht eo ipso im Bewußtsein der Schüler ausschaltet. Der langfristige Übungserfolg wird davon abhängen, wieweit das notwendige Memorieren, das zunächst auf wörtliche Reproduktion gerichtet ist, in ein Lernen mit Verständnis umgewandelt werden kann. Daraufhin ist die geschilderte Lernsituation strukturiert. Bild und Übersetzung ermöglichen es auf ökonomische Weise, die fremde Lautkette

sinnvoll zu integrieren. Sie wird als Mitteilung (message), die in vielfältigen Kontexten anwendbar ist, erkannt und - in AUSUBELs Terminologie - in eine entsprechend reichhaltig gegliederte kognitive Struktur "subsumiert". (PARREREN: in ein Spurensystem eingebettet). Diese Mitteilungsfunktion wird unterstrichen, wenn der Lehrer austauschbare Übersetzungen gibt:

Lehrer: Wissen Sie, wie spät es ist?
und:
Wissen Sie, wieviel Uhr es ist?

Damit ist jedoch sprachlich noch nicht genug gewonnen. Der Schüler hat sich fertige Sätze im genauen Wortlaut angeeignet, die oft vielfältig anwendbar sind, unter Umständen aber nur auf wenige Situationen passen. Den produktiven Charakter der Sprache erfährt er erst, wenn die Sätze in geeigneter Weise segmentiert und variiert werden. Dazu können ein- oder zweisprachige pattern drills verhelfen, die die Struktur:

do you know wh-?
Wissen Sie, w- ?

ausgliedern und ihren Anwendungsbereich erfassen. Muttersprachliche Interferenzen werden in dem Maße vermieden, indem es der Schüler lernt, nicht mehr einzelne, konkrete Elemente, sondern sprachliche Fertigteile gleichzusetzen. Auch hier spielt also die kognitive Organisation eine Rolle, die mechanisches Assoziieren vermindert. Gerade weil pattern drill aber überwiegend rote learning ist, muß er sorgfältig dosiert werden. Die Forderung nach overlearning müßte nämlich sinnvollerweise auf artikulatorisches Lernen beschränkt werden, bei dem eine nicht-kognitive Handlungsstruktur ausgebildet wird. Andernfalls besteht "die Gefahr der unfruchtbaren Mehrarbeit" (HEUER 1970 a, S. 50). Denn die Hauptursache des Vergessens beim mechanischen Auswendiglernen ist die Interferenz mit ähnlich strukturiertem Lernmaterial, das vorhergeht oder folgt. Das ist aber in der Regel nicht die Muttersprache, sondern anderes fremdsprachliches Lernmaterial. Die assoziationspsychologischen Paradigmen der

proaktiven und retroaktiven Hemmung sind für die Erklärung innersprachlicher Interferenzfehler und des Vergessens von mechanisch gelerntem Material besser geeignet als für das Erfassen des verständnisvollen Lernens. Die Rolle innersprachlicher Interferenzen aber hat PARREREN in seinen Aufsätzen zur FD übersehen, obwohl sie sehr gut zu seinem lehrreichen Buchstabentafeln-Experiment passen.

Der Nachteil des pattern practice besteht also psychologisch gesehen im Aufbau von Hemmungswirkungen, die zu einem erheblichen Lernverlust führen können. Der Nachteil aus linguistischer Sicht ergibt sich daraus, daß der Lernende nur die formalen Möglichkeiten des sprachlichen Kode erprobt und die Mitteilungsfunktion der Sprache vernachlässigt. Pattern practice ist darum als methodische Aufgabenteilung nur gerechtfertigt, wenn sie wieder aufgehoben wird und in Kommunikationsübungen einmündet. Eine einsprachige Sprachanwendungsphase muß daher den Abschluß und Höhepunkt jeder Lerneinheit bilden, alles andere ist eigentlich nur Vorbereitung. Die psychologische Begründung dafür wäre, daß hierbei spezifische oder isolierte Spuren oder Teilsysteme in ein umfassendes, hochorganisiertes Spurensystem eingebettet werden. Sinnvolle Eingliederung statt willkürlicher Angliederung setzt voraus, daß für neue Spuren geeignete Auffangstellen oder Verankerungspunkte (AUSUBEL: "subsumers") ausgebildet werden. Der linguistische Aspekt wäre, daß die Fremdsprache als autonomes Kommunikationssystem zur Geltung kommt. Unter didaktisch-methodischem Aspekt schließlich erfüllt die einsprachige Sprachanwendungsphase die Forderung, das Lernmaterial jeder Lektion bis hin zur Zielleistung, d.h. der Kommunikationsfertigkeit zu üben.

9.4 Einsprachigkeit und primärer Spracherwerb: ergänzende Bemerkungen

9.41 Problemstellung

Das vieldiskutierte Problem der Analogie zwischen primärem und sekundärem Spracherwerb soll hier nur insoweit verfolgt werden, als es mit dem Prinzip der Einsprachigkeit verquickt ist. Ausgangspunkt sei das (in Kap. 2.1 erwähnte) sog. sunburn model of language teaching (language bath, exposure method).

Mit diesen vielverwendeten Metaphern verbindet sich die Vorstellung von einsprachigem Unterricht, der die Schüler soviel wie nur möglich mit der fremden Sprache umgibt. Sie sollen völlig in die fremde Sprache eintauchen. Außerdem steckt dahinter der Gedanke, daß die Schüler sehr viel rezeptiv tätig sind; ihnen wird vielfältige Gelegenheit gegeben, die Sprache zu hören und zu verstehen, ohne unter Sprechzwang zu stehen.

Offensichtlich orientiert sich diese Vorstellung am primären Spracherwerb. Folgerichtig werden die im Bild des language bath liegenden Prinzipien vor allem für den Frühbeginn des FU geltend gemacht (FAY & HELLWIG 1971). Es ist eine bekannte Tatsache, daß beim Kleinkind das Verständnis von Sprache lange vor dem Sprechen vorhanden ist. Bevor es sprechen will, muß das Kind in der Lage sein, Sprachteile klar und bewußt zu erfassen. Aber es erkennt den Ausdrucksgehalt von Äußerungen, ohne daß es ihm schon gelingt, relevante Sprachsegmente aus dem Gehörten auszugliedern. Ein gewisser Abstand zwischen den rezeptiven und produktiven Sprachleistungen bleibt auch später bestehen: man versteht Dialekte oder komplexe Satzgefüge, erschließt neue Wörter, ohne diese Formen aktiv zu beherrschen. Ungefähr drei

Monate, nachdem das Kind zum ersten Mal Verständnis von Sprache bezeugt hat, beginnt es erst selbst zu sprechen.[62]

Das Problem der Einsprachigkeit ist hier also mit dem anderen, ebenfalls noch weitgehend ungelösten Problem der Reihenfolge der Fertigkeiten verknüpft. Zwar geht dem Sprechen logischerweise das Hören voraus; der Ausdruck folgt dem Eindruck; noch anders gesagt: ohne input kein output. Soll man deshalb mit einer relativ sprechfreien Periode einsetzen, so wie man einen schriftfreien Anfangsunterricht gefordert hat?

ASHER (1969; 1972) hat eine Lehrtechnik erprobt, in der sich diese beiden Prinzipien mit einem dritten verbünden, das im primären Spracherwerb eine große Rolle spielt. Es ist dies die enge Verbindung von Sprache und Körpermotorik. Das Kind setzt Sprache in Handlung um und begleitet sein Tun mit Sprache. In ASHERs total physical response technique wird das Hörverständnis entwickelt, indem man auf sprachliche Aufforderungen hin entsprechende Handlungen ausführt (Beispiel: walk to the door, pick up the pencil, put it on the table, and sit on the chair). ASHER gelangt zu folgender, phantastisch anmutender Empfehlung: "For at least one semester in college or six months to a year in high school, the goal of foreign language learning should be listening fluency only. The listening fluency should be so keen that when the student visits Mexico, he can understand almost anything he hears on the street, on television or on radio. When this level of comprehension is achieved, the student may be ready for a graceful transition to speaking Spanish (1969, S. 4).

ASHER übernimmt also das Konzept einer sich spontan entwickelnden Sprechbereitschaft, die sich aus einer durch verstehendes Hören aufgebauten sprachlichen Matrix ergibt.[63]

Er geht allerdings weit über sein Beweismaterial hinaus, da seine Experimente bisher nur wenige Stunden Anfangsunterricht umfaßten. Sein bisher längstes Experiment erstreckte sich über 8 Wochen (32 Stunden) Deutschunterricht und umfaßte 11 Vpn (ASHER 1972). Weitere Ergebnisse sind abzuwarten. Es scheint aber schon erwiesen zu sein, daß ältere Kinder und Erwachsene nach dieser Methode die Fertigkeit des Hörverstehens erheblich schneller lernen als Kinder im Grundschulalter. Diese dem primären Spracherwerb nachempfundene Methode darf also nicht nur innerhalb einer kritischen Periode für die Spracherlernung verwendet werden, wie sie PENFIELD und ROBERTS (1959) aufgrund neurophysiologischer Reifungsprozesse erschließen. Diese Annahme wird durch die unleugbare Fähigkeit auch älterer Kinder und Erwachsener, eine Fremdsprache zu erlernen, relativiert. Sehr instruktiv ist das Beispiel eines sechzehnjährigen Mädchens, das aufgrund der Versetzung des Vaters nach Brüssel in eine belgische Schule mit Französisch als Unterrichtssprache eintritt: "'Aber mit Verständigung und Freundschaften war es lange Zeit nichts', erinnert sich Almut. 'Ich saß ein ganzes Jahr da, stumm wie ein Fisch, und verstand weder Lehrer noch Mitschüler. Ich hatte solches Heimweh nach Deutschland, daß ich am liebsten weggelaufen wäre'. Nach einem Jahr riet die Schulleitung Almuts Vater, seine Tochter von der Schule zu nehmen, weil sich ihre Sprachkenntnisse nicht gebessert hatten. Das war vor den großen Sommerferien. 'Aber nach den Sommerferien machte ich endlich meinen Mund auf und sprach französisch. Ich mußte das ganze vergangene Schuljahr hindurch Französisch geradezu aufgesogen und gespeichert haben'." (PAPE 1972, S. 101).

9.42 Grenzen einer Analogie zwischen primärem und sekundärem Spracherwerb

Auch hier ist deutlich der Zustand eines plötzlichen Bereitseins zum Sprechen erkennbar. Es fragt sich jedoch, wieweit der Erwerb der Muttersprache und diese für das Entstehen einer koordinierten Zweisprachigkeit typische Situation für den FU von der Grundschule bis hin zur Volkshochschule Vorbild sein können. Im schulischen Unterricht fehlt der Anpassungsdruck, den eine vollständig fremdsprachliche Umwelt ausübt. Die Dauer und die Intensität der fremdsprachlichen Stimulation sind grundverschieden. Besonders schwer fällt die Tatsache ins Gewicht, daß zu gleichaltrigen Schulkameraden und Spielgenossen feste muttersprachliche Kontakte bestehen. Auch völlig einsprachiger Unterricht, ein fremdsprachlicher Fachraum, die Identifikation des Lehrers mit der Fremdsprache und Beginn des FU im ersten Schuljahr können das Kind nicht über seine Aufgabe, eine zweite Sprache zu lernen, hinwegtäuschen. Die Bedingungen für die nichtbewußten Lernvorgänge des muttersprachlichen Erwerbs sind im FU nicht mehr gegeben. Wenn es aber diese nicht-bewußte Spracherlernung nicht mehr gibt, kann sie auch nicht durch die Zuhilfenahme der Muttersprache gestört werden. DODSON vertritt eine sliding scale hypothesis, nach der die Diskrepanz zwischen der Art und Weise des Erst- und Zweitsprachenerwerbs mit zunehmenden Alter größer wird. Schon im Alter von 7 Jahren sei ein Zeitpunkt erreicht, zu dem rein einsprachige Verfahren das Lernen merklich verlangsamen könnten. Positiv ausgedrückt: schon auf dieser Stufe sei mit dem Einsatz bilingualer Übungsformen eine Leistungsverbesserung zu erreichen (DODSON, PRICE, WILLIAMS 1968). Selbst bei sehr frühem institutionalisiertem, also künstlichem, Lernen einer Fremdsprache bestehen bedeutsame Unterschiede zum Muttersprachenerwerb. Erfahrungen aus dem Vorschulunterricht haben gezeigt, daß auch bei Drei- und Vierjährigen muttersprachliche Interferenzen auftreten (RIVERS 1969). Diese Interferenzen, die auch RAVEN (1968) bei seinem

6-jährigen Sohn beobachtete, weisen auf die unumstößlichen Grenzen einer Analogie zwischen dem Erlernen der Muttersprache und Fremdsprache hin. Der Zweitsprachenerwerb setzt per definitionem voraus, daß eine erstsprachliche Kompetenz ausgebildet ist. Hinzukommt die von BÜTTNER, OTTO u.a. hervorgehobene enge Beziehung zwischen Sprachgenese und Psychogenese.

Aus allen diesen Gründen scheint grundsätzliche Skepsis geboten. "Insights derived from the study of mother-tongue acquisition must be looked upon as imaginative interpretations when applied to second-language teaching" (STERN 1970, S. 25). Darüber hinaus gilt es den bei manchen Didaktikern vorherrschenden Eindruck zu zerstören, daß der Muttersprachenerwerb so überaus schnell, leicht und mühelos vonstatten gehe (CARROLL 1961, S. 331). Hieraus läßt sich also die strikte Einsprachigkeit des Unterrichts nicht ableiten.

9.43 Die heuristische Fruchtbarkeit der Analogie

Man muß sich also davor hüten, aus Befunden der frühkindlichen Sprachentwicklung unmittelbar und unkritisch Folgerungen für den FU zu ziehen. Doch darf die skeptische Beurteilung des Vergleichs mit dem primären Spracherwerb nicht dazu führen, Ergebnisse aus diesem Forschungszweig als irrelevant abzutun. Gerade die neueren Forschungen aus diesem Bereich könnten dem FU blicköffnende Hinweise und verheißungsvolle Impulse vermitteln. Wenn die bisherigen Analogien zum Erstsprachenerwerb dem FU wenig gegeben haben, mag das zum Teil auch an einer unbefriedigenden, oberflächlichen Deutung des frühkindlichen Sprachgeschehens liegen. Heute scheint sich im Zusammenhang mit psycholinguistischen Fragestellungen ein neues Verständnis des frühen Spracherwerbs anzubahnen (WARDHAUGH 1971). Die überaus bedeutsame Rolle, die die Interpretation der frühkindlichen Sprach-

entwicklung in der Skinner-Chomsky Kontroverse spielte, ist auch in der heute noch andauernden Auseinandersetzung zwischen Nativisten und Lerntheoretikern gegeben (HEBB, LAMBERT & TUCKER 1971). Ohne Erkenntnisse aus diesen Forschungen sofort umsetzen und ausmünzen zu wollen, müssen sie von der FD im Sinne LAYs zur Hypothesenbildung herangezogen werden. Sie sollten dazu zwingen, den FU stets neu zu durchdenken, so etwa im Hinblick auf die Fehlerbewertung und den reduzierten Stellenwert des imitativen Lernens (vgl. COOK 1969; HOLLEY & KING 1971). Unverkennbar ist die Tendenz, die Spracherlernung stärker als selbsttätigen kreativen Prozeß zu begreifen, zu dessen Auslösung es nur des language bath bedarf.

Diese starke Betonung des Wahrnehmungslernens ist nicht notwendig mit der Einsprachigkeit verbunden. Sie ist auch in der Tan-Gau-Methode und in BELASCOs concept-approach verwirklicht und verträgt sich durchaus mit gewissen Verwendungsarten der Muttersprache. ASHER (1972) benutzte für Abstrakta und anstelle konkreter, im Klassenlernen nicht verfügbarer Objekte, Karten mit dem deutschen Wort auf der einen und dem englischen Wort auf der anderen Seite. Hier ist es auch nicht allein die Analogie zum frühkindlichen Spracherwerb, die für das Prinzip der "Sprachberieselung" spricht. Zwar treten die Fakten sehr deutlich vor Augen: das Kind nimmt sehr viele sprachliche Reize auf, bis es selber spricht. Die sprachliche (und geistige) Entwicklung des Kindes ist von der Vielfalt der sprachlichen Stimulation abhängig. Man könnte aber einen relativ hohen Transfereffekt des Hörens - und auf einer späteren Stufe: des Lesens - auch deshalb vermuten, weil das Hören stets eindeutig semantisch dominiert ist und damit die Funktion der Sprache voll ausgeschöpft wird. Dies hat das Hören von Sätzen, Dialogen, Liedern, etc. anderen Übungsformen voraus, etwa dem lauten Lesen, bei dem die Aufmerksamkeit gewöhnlich an die Schwierigkeiten der Artikulation gefesselt bleibt, oder dem pattern

drill, der die "spezifische Schwierigkeit des Enkodiervorganges unterläuft" (HÜLLEN 1972, S. 35). Die Sprachwahrnehmung ist, was die Metaphern des language bath etc. nicht erfassen, ein höchst aktiver Prozeß. Zwar ist das Ganze der Sprache gegenwärtig: denn der Hörer ist bestrebt, vom Laut zum Sinn zu dringen. Er muß jedoch den Sinn nur suchen und braucht die Inhalte nicht selbst zu konzipieren. Außerdem ist der Hörer gegenüber dem Sprecher vom peripheren Prozeß der Artikulation entlastet. Hierin mag der Vorteil eines Anfangsunterrichts liegen, der sich viel stärker als bisher dem Hören zuwendet. Dieser Vorteil wäre aber noch durch didaktische Experimente zu erweisen, die über die von ASHER vorgelegten hinausgehen. Aufklärung darüber könnte man vielleicht aus Effizienzuntersuchungen von Kursen erhalten, die ein neues Prinzip der "Audioimmersion" propagieren. Es geht um die didaktische Präzisierung. Hier fangen die Schwierigkeiten erst an, denen man mit vagen Formulierungen wie language bath nicht beikommen kann. CHOMSKY (1970, S. 108) hat - mehr oder weniger am Rande - erwähnt, daß es wohl im Grunde darauf ankommen müsse, den Schüler einer vielseitigen fremdsprachlichen Stimulation auszusetzen. Sie sei gleichsam das Rohmaterial der Erfahrung, an dem sich die "intuitive Heuristik" des normal sprachbegabten Menschen entfalten und bewähren müsse. Aber schon PALMER und OTTO hatten diese aus der Interpretation der kindlichen Sprachentwicklung gewonnene Anregung ausgesprochen. Um weiterzukommen, müßte die Problematik z.B. auf die Frage zugespitzt werden, ob etwa für einen Zeitraum von sechs Monaten der Unterricht in 90 % Hören und 10 % Sprechen aufzuteilen sei. Eine Klärung dieser Problematik ist, wie man sofort erkennt, ohne didaktische Experimente, in denen auch radikale Ansätze wie die ASHERs zu berücksichtigen sind, nicht möglich. So muß erst Punkt für Punkt geprüft werden, ob die Analogie zwischen primärem und sekundärem Spracherwerb jeweils stimmt oder nicht.

10. Der Beitrag einer empirischen Fremdsprachendidaktik

10.1 Unterrichtsmitschnitt - Beobachtung - Befragung - Test

10.11 Der natürliche Ausgangspunkt empirischer didaktischer Forschung ist der lebendige, unverfälschte Unterricht. Das einfache Tonbandprotokoll ist eine der Möglichkeiten, die Unterrichtswirklichkeit zu registrieren. HEUER (1968 a) hat dieses Verfahren benutzt und seine theoretische wie praktische Ergiebigkeit unter Beweis gestellt. Darüber hinaus ist von dieser Möglichkeit bisher sehr wenig Gebrauch gemacht worden. Man begnügt sich mit Übungsbeispielen oder idealisierten Stundenbildern, aus denen Fehler, Störungen usw. getilgt sind. Ist der Unterricht nicht mitteilenswert, wie man ihn täglich erleben kann? Dann sollte man wenigstens in den Fällen nicht darauf verzichten, wo es um die Einführung neuer, unvertrauter Methoden geht. Drei Argumente unterstreichen die erhebliche Bedeutung der ungeschminkten Abbildung des tatsächlichen Unterrichts:

(1) Erst im direkten Bezug auf die unreduzierte Alltagsrealität erweist sich die Relevanz der Theorie. Wie wichtig ist etwa ein bestimmter, experimentell gewonnener lernpsychologischer Befund in der Praxis? Der dargestellte Unterricht liefert Hinweise für die Rangordnung und Verwertbarkeit solcher Befunde und korrigiert damit die Theorie.

(2) Der Korrektur der Theorie folgt die Korrektur der Praxis. Vermutlich wird den Praktiker mehr als die Theorie die dargestellte Wirklichkeit überzeugen, deren Strukturen er wiedererkennt. Auch ohne Tests wird er aus einem sorgfältigen Protokoll erkennen können, ob die Stunde gelungen ist oder nicht. Eventuell kann er für effektiv befundene Übungsformen direkt übernehmen.

(3) Stundenprotokolle könnten zeigen, wieviel Einsprachigkeit auch ein Unterricht verwirklicht, der dem - noch zu entwickelnden - Modell einer "aufgeklärten Einsprachigkeit" folgt. Der Methodenstreit ließe sich dadurch in bedeutsamer Weise versachlichen.

Die beste Dokumentation von Unterrichtsprozessen bieten nun Videoaufnahmen, die in besonders dafür eingerichteten Unterrichtsmitschauanlagen hergestellt werden. Auf diese Weise hat der Autor die Verwendung zweisprachiger Lehrtechniken in einer 5. Klasse demonstriert.[64] Der Unterrichtsfilm stellt das Rohmaterial der Erfahrung dar, das - vor aller theoretischen Durchdringung - die intuitive Einsicht vermitteln kann, ob eine Übungsweise funktioniert oder nicht. Deshalb sollten Bild- und Tonmitschnitte künftig das Basismaterial einer empirisch verfahrenden Fremdsprachendidaktik bilden.

10.12 Im Anschluß an die Untersuchungen von BOHLEN und EDELSTEIN erhebt sich die Frage, ob nicht Genaueres über die tatsächliche Praxis auf dem Wege der kontrollierten Unterrichtsbeobachtung festzustellen ist. Dabei sollte man von der Totalerfassung geschlossener Unterrichtsverläufe - vgl. etwa die Arbeiten der DDR-Forscher SCHRADER und RADZIOCH (1955) oder das sog. OSCAR-Verfahren von MEDLEY und MITZEL (1958) - abkommen und gezielte Beobachtungsraster entwerfen, die einer präzisen Fragestellung entsprechen. Die zu messenden Verhaltenseinheiten sind dem jeweiligen Untersuchungsziel anzupassen. Grundsätzliche Fragen der Beobachtungstechnik - Anlage der Aufnahmebögen, Zeitstichprobe usw. - sind in früheren Untersuchungen geklärt worden (z.B. ROEDER 1965). Allerdings erschwert die Vielfalt der angewendeten Verfahren die Vergleichbarkeit der Ergebnisse (BIDDLE 1967).

Die Möglichkeiten der kontrollierten Unterrichtsbeobachtung sind von der FD bisher kaum genutzt worden. Vermutlich ließe sich aber auf diese Weise der Anteil der Muttersprache am FU

recht eindeutig bestimmen, wobei die Ergebnisse noch nach Lehrer- und Schüleräußerungen, mündlich und schriftlich, vor allem aber nach den relevanten Unterrichtsphasen aufzugliedern wären. Zwar sind uns noch keine Protokollierungsmethoden bekannt, die eigens für den FU entworfen wurden, doch es können ausgearbeitete Registrierverfahren für die Belange der FD modifiziert werden. Dies ist WRAGG (1970) auf sehr einfache Weise gelungen. Er bezog die 10 Beobachtungskategorien eines Schemas zur Interaktionsanalyse auf muttersprachliche Äußerungen und verdoppelte sie um die gleichen Kategorien mit Bezug auf die Fremdsprache. Je eine Stunde von 10 englischen Lehramtskandidaten für den Sekundarschulbereich (Französisch oder Deutsch als Fremdsprache) wurde von geübten Beobachtern registriert. Vielleicht kann man mit Befunden, daß in 82 % der Gesamtunterrichtszeit mündlich gearbeitet wurde, und davon wieder 59 % fremdsprachlich, noch wenig anfangen, weil die Stichprobe begrenzt ist und vergleichbare Daten noch fehlen. Wenn sich aber beispielsweise ergibt, daß Ermutigung und Lob teils in der Fremdsprache, teils in der Muttersprache erteilt wurden, während Kritik und Tadel sämtlich als muttersprachliche Äußerungen registriert wurden, erweist sich die heuristische Fruchtbarkeit systematischer Beobachtung. Ist einmal ein Tatbestand fragwürdig geworden, kann schon die unsystematische Beobachtung aufschlußreiche Resultate liefern, so etwa bei FISCHER (1969), der das Sprachverhalten von Hauptschülern im Unterricht und auf dem Schulhof beobachtete und an einer Reihe von Beispielen (Zuruf: you old bottle usw.) zeigen konnte, "wie eng und unreflektiert die Bindungen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache sind" (S.261).

Forschungsvorschlag: Bestimmung des Anteils der muttersprachlichen (Lehrer- und Schüler-) Äußerungen am Unterricht durch kontrollierte Beobachtung. Entwurf eines zielbezogenen Kategorienschemas nach rein fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten: z.B. Katekorie: Bedeutungsangabe von unbekannten Wörtern; Zusammenfassung von Lehreranweisungen, Ermahnungen

usw. unter dem Stichwort "Unterrichtssprache"; Zuordnung von Stundenabschnitten zu Lektionsphasen usw.

10.13 Beliebtheitsuntersuchungen geben für unser Thema gewiß weniger wichtige Aufschlüsse. Es wäre auf diese Weise zu erfahren, wie etwa das traditionelle Übersetzen deutscher Sätze oder ein moderner zweisprachiger pattern drill neben anderen Arbeitsformen im Urteil der Schüler abschneiden. HEUER (1968 b) hat wohl als erster die Beliebtheit bestimmter Übungsweisen des Englischunterrichts an der Hauptschule durch Schülerbefragung zu ermitteln versucht, ohne dabei jedoch ein- und zweisprachige Übungsarten zu unterscheiden.

Forschungsvorschlag: Replikation der Befragung von HEUER. Einbeziehung typischer zweisprachiger Arbeitsformen für Klassen, in denen diese angewendet werden. Verwendung einer fünfteiligen Skala, die reichere Information und bessere statistische Verwertung als die von HEUER verwendete Frageform liefert.

Beispiel:

Wie gut gefallen Dir folgende Arbeitsformen?

Schriftliches Übersetzen in die Fremdsprache

+ 2	+ 1	0	- 1	- 2
sehr gern	gern	egal	ungern	ganz ungern

Die Befunde wären in einen motivationstheoretischen Zusammenhang einzuordnen, in dem besonders das Verhältnis von Motivation und Leistung zum Ausdruck kommen müßte.

10.14 Seit der Reformbewegung geht der Streit um ein- oder zweisprachige Vokabelerklärungen. BÜTTNER hielt einen Großteil der einsprachigen Anmerkungen neusprachlicher Lektüren für unklar und mißverständlich. Inzwischen haben sich einsprachige Vokabularien auch einige Lehrwerke erobert. Umso

verwunderlicher erscheint es, daß bisher noch keine systematischen Erhebungen über die Verständlichkeit einsprachiger Erklärungen durchgeführt wurden. Zwar berichtet BOHLEN (1930, S. 45), daß nach Ablauf des zweiten Lehrjahres noch 50 % des französischen und 30 - 40 % des englischen Wortschatzes nicht in der Fremdsprache erklärt werden könnten, doch handelt es sich um eine subjektive Schätzung. PFEIFFER (1950) erwähnt umfassende und wiederholte Verständnisproben nach einsprachiger Einführung von Texten, aus denen sich ergab, daß ein Teil der Schüler einzelne Wörter nicht verstanden hatte. Genauere Angaben werden nicht gemacht. Unsystematische,aber zahlenmäßig belegte Verständnistests aus dem Französischunterricht hat LÜBKE (1972) durchgeführt. Die geprüften Vokabelerklärungen erweisen sich als fehlerhaft und mißverständlich. LÜBKE trifft die kritische Feststellung, daß Lehrbuchautoren und Lehrer durch ihre Vorkenntnis der Wortbedeutungen die Verständnisschwierigkeiten der Schüler nicht genau genug einschätzen können. Außerdem fiel ihm auf, daß es stets den einen oder anderen Schüler gibt, der auch bei den einleuchtendsten Worterklärungen die Bedeutung nicht findet.

Forschungsvorschlag: Systematische Überprüfung des Erklärungswerts einsprachiger Vokabularien im Zusammenhang mit einer empirisch arbeitenden Lehrwerkkritik. Da das Explanans-Vokabular allen Schülern bekannt sein sollte, muß der Wortschatz einer neuen Lektion unmittelbar vor der Erarbeitung dieser Lektion getestet werden. Die Schüler werden aufgefordert, nach dem Lesen der einsprachigen Erklärungen das deutsche Wort hinzuschreiben. Dabei stellen Korrelation mit dem IQ, Differenzierung nach linguistischen Kriterien (Synonym, Definition etc.) wie bei LÜBKE oder Erklärungswert zusätzlicher Zeichnungen isolierbare Faktoren dar.

10.2 Experimente zur Vokabeldarbietung und -aneignung

Neuere experimentelle Untersuchungen, die die Frage ein- oder zweisprachiger Vokabelerklärung und -aneignung einbeziehen, zeigen recht unterschiedliche Ansätze. HEUER und HEYDER (1971) beschreiten mit ihren Versuchen Neuland. Kurze Texte mit jeweils 4, 8 und 16 unbekannten Vokabeln wurden in Hauptschulklassen auf ein- oder zweisprachige Weise eingeführt und das Behalten der neuen Vokabeln wurde mehrfach überprüft. Leider fehlen Angaben über Signifikanzprüfungen. Obwohl mit einer relativ hohen Schülerzahl gearbeitet wurde (n = 264), ist kaum anzunehmen, daß sämtliche Unterschiede überzufällig sind. Als ein Hauptergebnis wird festgehalten, daß jüngere Schüler (5. Schuljahr) bei einsprachiger Darbietung mehr behalten als bei zweisprachiger, sofern die Anzahl der insgesamt eingeführten Vokabeln niedrig ist (4 - 8 Vokabeln). Bei der Einführung von insgesamt 16 Vokabeln erwies sich die zweisprachige Darbietung als effektiver. Merkwürdig muß erscheinen, daß die Behaltensleistungen der zweisprachigen Gruppe des 5. Schuljahres in den vier nacheinander durchgeführten Behaltensprüfungen wie erwartet kontinuierlich absinken, während sie in der einsprachigen Gruppe teilweise bis zur dritten Kontrolle ansteigen. Die Autoren sprechen nachträglich von einer Motivationsänderung als "lernpsychologisch bedingte Reaktion auf den 'neuen Lehrer' und den 'neuen Unterricht' " (HEUER und HEYDER 1972, S. 101). Sie äußere sich als erhöhte Bereitschaft, nach dem Unterricht und zu Hause die betreffenden Vokabeln besonders gut zu lernen. Damit wird aber der eigentlich zu prüfende Effekt verwischt: die einsprachige Methode könnte sich am Ende gerade deshalb überlegen zeigen, weil sie soviel Fragen offenläßt. Die Schüler erklären sich nach der Stunde die unklar gebliebenen Vokabeln untereinander, befragen die Eltern etc. (Zeigarnik-Effekt!). Dieser von LÜBKE (1972b) aufgrund eigener Erfahrungen vorgebrachte Einwand besteht wohl zu Recht. So scheint uns der Wert dieser

Untersuchung mehr in der neuartigen Perspektive als in den Ergebnissen selbst zu liegen. Die Verfahren der ein- bzw. zweisprachigen Darbietung werden nämlich im Zusammenhang mit der Lernmenge und dem Alter der Schüler gesehen.

LÖFGRENs (1966; 1968) Experimente zeichnen sich durch eine korrekte Versuchsanordnung und exakte Hypothesenbildung aus. Er faßte sechs Klassen (3. Lernjahr Deutsch) in zwei Gruppen zusammen und legte ihnen in einer Stunde zwei Texte vor, die eine Reihe unbekannter, unterstrichener Vokabeln enthielten. Die Schüler erhielten die Anweisung, die Texte durchzulesen und anhand der beigefügten Wortliste zu erarbeiten. Von einem späteren Test bzw. einem didaktischen Versuch war nicht die Rede. Zu jedem Text existierten eine einsprachige und eine zweisprachige deutsch-schwedische Wortliste.

Versuchsplan und mittlere Anzahl der richtig reproduzierten Vokabeln:

Verfahren → / Gruppe ↓	A 1-sprachige Liste	B 2-sprachige Liste
I n = 55	Text 1 $\bar{x}$ = 7,83	Text 2 $\bar{x}$ = 10,35
II n = 72	Text 2 $\bar{x}$ = 6,99	Text 1 $\bar{x}$ = 10,85

In der nächsten Deutschstunde wurde mit denselben Texten ein Test durchgeführt, ohne daß die Schüler darauf vorbereitet waren. Anstelle der unbekannten Vokabeln erschienen jetzt bezifferte Lücken, die die Schüler ausfüllen mußten. Zur Erinnerungsstütze wurde ein Bilderbogen beigegeben mit einer entsprechenden Illustration für jedes Lückenwort. In jeden Text waren 21 Wörter einzusetzen.

Als Beispiel sei der Anfang von Text 2 mit den entsprechenden Wort- und Bildlisten abgedruckt:

Lerntext:

Die nächste Nacht verbrachten wir auf einem Campingplatz am Starnberger See. Wir saßen auf Falthockern um unsern Klapptisch herum und aßen Stullen.

Zweisprachige Liste:

der Falthocker	-	hopfällbar campingstol utan ryggstöd
der Klapptisch	-	hopfällbar campingbord
die Stulle	-	smörgas, macka

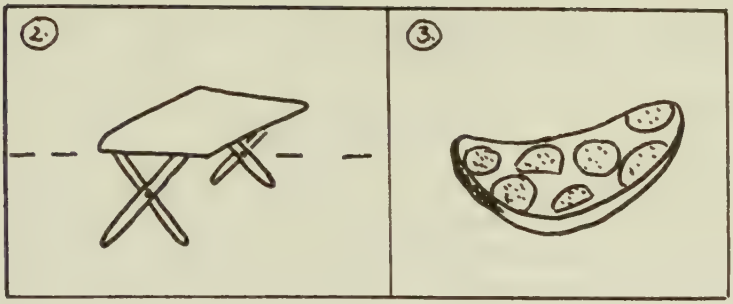
Einsprachige Liste:

der Falthocker	-	falten = zusammenklappen: der Hocker-Stuhl ohne Lehne (oft in einer Küche). Falthocker = Campinghocker
der Klapptisch	-	ein zusammenklappbarer Tisch, Campingtisch
die Stulle	-	ein Butterbrot

Prüftext:

Die nächste Nacht verbrachten wir auf einem Campingplatz am Starnberger See. Wir saßen 1) .....
um unsern 2) ..... herum und aßen 3) .....

Bildliste:



Die Unterschiede zugunsten der zweisprachigen Liste waren signifikant und verringerten sich nur geringfügig, als 7 Wochen später eine kleinere Gruppe mit demselben Text noch einmal geprüft wurde. LÖFGREN räumt ein, daß einige einsprachige Erklärungen möglicherweise zu schwer waren. Er kann andererseits darauf hinweisen, daß zumeist konkrete Substantive ausgewählt wurden, die sich gewöhnlich gut einsprachig erklären lassen. Außerdem war die Klasse hauptsächlich einsprachig unterrichtet worden und an die Benutzung eines einsprachigen Wörterbuchs gewöhnt. In einer weiteren Prüfung konnte nicht nachgewiesen werden, daß die leistungsschwachen Schüler den Ausschlag zugunsten der zweisprachigen Liste gegeben hatten. LÖFGREN stellt jedoch die Frage, ob sich nicht die hohe Anzahl der unbekannten Vokabeln besonders zugunsten der zweisprachigen Liste auswirkte - ein Verdacht, der durch die Untersuchung von HEUER und HEYDER bestärkt wird, die der Lernmenge besondere Aufmerksamkeit schenken.
In einem zweiten Experiment - dem weitere folgen sollen - vergleicht LÖFGREN (1968) Vokabellisten der folgenden Art:

Liste 1:
neugierig - nyfiken
bereuen - angra

Liste 2

neugierig	-	neugierige Leute wollen alles wissen (nyfiken)
bereuen	-	ich bereue es nicht, daß ich nach Bonn gefahren bin (angra)

Auf diese beiden Arten läßt LÖFGREN 13 Vokabeln lernen und schließt eine Reihe von Tests an. In zwei Übersetzungstests (Einzelwörter schwedisch-deutsch und deutsch-schwedisch) schneiden die Schüler, die mit Liste 1 gelernt haben, besser ab; überraschenderweise ebenso in einem Test, in dem mit jedem gelernten Wort ein Satz gebildet werden soll. Sämtliche Tests werden im Anschluß an die 15-minütige Lernzeit nach einer kurzen Pause durchgeführt. Dennoch votiert LÖFGREN wohl mit Recht nicht für die altbekannte zweisprachige Vokabelgleichung. Gruppe 1 bildet nämlich einfachere Sätze und macht darum weniger Fehler, Gruppe 2 läßt sich durch die schwierigeren Sätze, die sie gelesen hat, verführen. Im Übersetzungstest kann Gruppe 1 den Vorteil des spezifischen Lernens ausnützen, denn Lernverfahren und Prüfverfahren stimmen überein. Hingegen bringt die Einbettung in einen Satz keine zusätzliche Klärung, sondern lenkt für diese spezifische Aufgabe nur ab. Ein weiterer Einwand: man sollte Liste 2 in einer anderen typographischen Anordnung anlegen, so daß die Schüler hier ebenfalls die Spalten wechselseitig abdecken und sich selbst kontrollieren können. Am wichtigsten scheint jedoch, daß die Arbeit mit "funktionalen" Wortlisten sich nur langfristig auswirken kann. Kontinuierliches Mitüben anderer Wörter im Satzverband wird sich erst nach einer gewissen Zeit auszahlen, während es in der Versuchssituation eine zusätzliche Aufgabe ist, die noch nichts einbringt.

Eine Sonderstellung nehmen die Untersuchungen von BOL (1969) und BOL und CARPAY (1972) ein, in denen die traditionsreiche psychologische Methode der freien Wortassoziation benutzt

wird. Es hat den Anschein, als könnte sich der Assoziationstest als geeignetes Diagnoseinstrument erweisen, wenn man überprüfen will, wie gut fremdsprachliche Vokabeln angeeignet wurden bzw. wie weit neu erworbener Wortschatz in das fremdsprachliche System integriert ist.[65] Dabei treffen die Autoren auf die erstaunliche Tatsache, daß nicht nur die normale fremdsprachliche Assoziation boy - girl, sondern auch die entsprechende muttersprachliche Assoziation boy - Mädchen ein Indikator für die fremdsprachliche Integrierung ist, während die Übersetzung boy - Junge ebenso wie alle nicht-semantischen Assoziationen (in der Mutter- oder Fremdsprache) eher eine mangelhafte Semantisierung und Integrierung in den fremden Sprachbestand anzeigt. Neben dem Assoziationstest ("Ich sage dir ein englisches Wort, und du sagst mir, welches Wort wir als erstes darauf einfällt.") wurde eine Vokabelprüfung durchgeführt, in der die Schüler neben das englische Wort die Übersetzung zu schreiben hatten. Gerade die Schüler, die relativ viele muttersprachliche Äquivalente benennen konnten, zeigten im Assoziationstest relativ wenige Übersetzungsreaktionen. Die Rangkorrelationen zwischen semantischen Reaktionen (Typ boy - girl und boy - Mädchen) und Vokabelfehlern zeigen ein negatives Ergebnis, während die übrigen Reaktionen (Übersetzung und nicht-semantische Assoziationen) positiv korrelieren (BOL und CARPAY 1972). Dies ist ein überaus wichtiger Befund, der teilweise mit den schon angeführten Ergebnissen der Untersuchung von LAMBERT, GARDNER, BARIK und TUNSTALL (1963) in Einklang gebracht werden kann. In beiden Versuchen wurden die Schüler absolut einsprachig unterrichtet; dennoch paßte das Sprachverhalten der Schüler eher in ein "kombiniertes" Sprachsystem. Denn die semantischen Reaktionen der Utrechter Grundschüler bestanden nur aus 7 % einsprachigen, aber aus 50 % zweisprachigen Assoziationen (Tabelle 5): ein weiterer Beleg für die stille Präsenz oder die Ununterdrückbarkeit der Muttersprache beim Erlernen einer Zweitsprache.

BOL und CARPAY versuchen, die Ergebnisse des Assoziationstests zugunsten eines bestimmten Semantisierungsverfahrens auszudeuten. Drei Gruppen werden verglichen:

1) Grundschulgruppe, englisch, von den Autoren selbst unterrichtet, Lehrwerk English For Today; Beschreibung eines methodischen Dreischritts mit sorgfältiger einsprachiger Semantisierung;

2) Orientierungsstufe, französisch, audiovisueller Kurs;

3) Orientierungsstufe, englisch, Grammatik-Übersetzungs-Methode.

Ergebnisinterpretation: "Die mit Hilfe der freien Wortassoziationen festgestellten Resultate der ersten Klasse unseres Utrechter Versuchs zeigen, daß es uns mit den angewandten Verfahren gelungen ist, beim Aufbau eines englischen Wortschatzes die Rolle der Muttersprache losgelöst von bisherigen methodischen Kategorien und Konventionen neu zu durchdenken und das Vorhandensein der Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache didaktisch in ein grundsätzlich einsprachiges Konzept einzubauen. 'Grundsätzlich einsprachig' bedeutet, daß die Muttersprache in irgendeiner Form dort mitlaufen kann (und sei es auch nur gedanklich), wo sie nachweislich nicht schadet und daß sie dort mitlaufen wird, wo es die Denkmechanismen der Schüler unvermeidlich machen" (S. 133).

Kritik. - Die von BOL und CARPAY durchgeführte Analyse des Semantisierungsprozesses ist nicht neu: sie bestätigt vielmehr den von OTTO in den Begriffen "Anknüpfung" und "Ausübung" festgelegten Sachverhalt (vgl. Kap. 4.4).

- Ausdrücklich wird die - empirisch belegte - stille Präsenz der Muttersprache beim Schüler anerkannt; dabei votieren die Autoren für die einsprachige Semantisierung. Dieses Votum ist jedoch nicht aus den empirischen Daten abzuleiten.

- Es ist unerfindlich, wieso die Ergebnisse des Assoziationstests zugunsten des von den Autoren selbst praktizierten

einsprachigen Unterrichts interpretiert werden. Bei einem Vergleich der mündlichen Assoziationstests ergibt sich eine Überlegenheit der Französisch-Gruppe (62 % semantische Reaktionen gegenüber 57 % bei der Grundschulgruppe), die statistisch nicht signifikant ist.

- Werden Lehrmethoden als unabhängige Variablen eingeführt, so ist sicherlich mehr notwendig als das globale Etikett "Grammatik-Übersetzungs-Methode". Hier macht sich das Fehlen exakter Hypothesenbildung bemerkbar. Einmal scheinen die Autoren eine Gesamtmethode im Auge zu haben, ein andermal eine spezifische Semantisierungstechnik, die nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtzusammenhang des FU abbilden kann.

- Ein schwerwiegender Einwand gegen das Vorgehen der Autoren, aus den Assoziationstests Rückschlüsse auf die Lehrmethoden zu ziehen, beruht auf der Nichtbeachtung des Klasseneffekts, dessen Bedeutsamkeit in größeren empirischen Untersuchungen nachgewiesen werden konnte.[66] Die Tatsache, daß der eigene Versuch "Englisch an der Grundschule" so gewissenhaft betreut und der Unterricht so sorgfältig geplant wurde, wie es im normalen Unterricht kaum der Fall sein dürfte, spricht hier für sich. Es ist darum ungerechtfertigt, auf die generelle Überlegenheit des verwendeten einsprachigen Semantisierungsverfahrens gegenüber zweisprachigen, wie sie z.B. in unseren Gegenmodellen beschrieben sind, zu schließen.

In seinen früheren, ähnlich angelegten freien Assoziationsversuchen gelangt BOL (1969, S. 26) zu etwas anderslautenden Schlußfolgerungen:
"We think we may claim the scheme implies for the teaching of foreign-languages that providing the pupils with translations of words does not as much damage as is sometimes assumed". Die Übersetzung als Bedeutungsmittler kann nicht schaden, wenn dennoch dafür gesorgt werden kann, daß die neuen Wörter im fremden Kontext erlernt und mit diesem

assoziiert werden. Diese Deutung scheint wesentlich plausibler.

Forschungsvorschlag: Die Durchführung weiterer Experimente zur Vokabeldarbietung und -einprägung erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt wenig sinnvoll, da nicht alle bisher vorliegenden Untersuchungen aufgearbeitet sind. Es besteht die Gefahr, sich in der Vereinzelung unvergleichbarer Fakten zu verlieren. Vordringlich erscheint ein Sammelreferat, in dem die Arbeiten kritisch gesichtet und die erfolgversprechenden Ansätze herausgehoben werden.

10.3 Weitere Experimente

Weitere Experimente, deren zentrales Thema das Prinzip der Einsprachigkeit ist, seien stichwortartig zusammengefaßt.

(1) SASTRI (1970)

Methodenvergleich: bilinguale Methode versus direkte Methode.

Bilinguale Methode: Als Bedeutungsangabe wird vor der Einführung neuer Wörter oder Sätze die mündliche Übersetzung gegeben. Nur der Lehrer gebraucht die Muttersprache.

Direkte Methode: strikte Einsprachigkeit.

n = 38 Schüler des 4. Schuljahres (Durchschnittsalter 8 Jahre), die aufgrund eines fremdsprachlichen Leistungstests in zwei vergleichbare Gruppen aufgeteilt werden. Muttersprache: Kannada (Schüler aus Heiderabad), Fremdsprache: Englisch im 2. Lernjahr. Versuchsdauer: 178 Schultage (1 Schuljahr).

Ergebnisse: 2 Zwischentests und ein Abschlußtest als informelle Leistungstests. Überlegenheit der bilingualen Gruppe in allen Einzeltests. Keine Signifikanzprüfungen.

(2) PREIBUSCH & ZANDER (1971)

Vergleich einsprachiger und zweisprachiger Wortschatzvermittlung durch Aufteilung von 13 Unterrichtsstunden in solche mit einsprachiger und solche mit zweisprachiger Vermittlungsmethode. Das Lernmaterial (105 englische Wörter und Phrasen) zerfällt somit in die Kategorien a) einsprachig vermittelt und b) zweisprachig vermittelt.

a) Bei Einführung neuer Wörter können die Schüler die Übersetzung von einem Projektionsbild ablesen.
b) Verwendung üblicher einsprachiger Semantisierungstechniken.

n = 26 Schüler einer 5. Klasse einer Berliner Grundschule. Muttersprache Deutsch, Fremdsprache: Englisch am Ende des 1. Lernjahres.

Ergebnisse: Mündlicher Test im Sprachlabor. Steuerung der Schülerantworten durch Fragen, Sprechanstöße, Bilder. Problem: Sind die einsprachig vermittelten oder die zweisprachig vermittelten Wörter besser verfügbar? Wiederholung des Tests nach 3 Wochen Schulferien. Keine signifikanten Unterschiede, jedoch versagen die Schüler, die im Gesamtergebnis schlecht abschneiden (Gesamtscore unter dem Median), in signifikanter Weise bei den einsprachig vermittelten Wörtern.

(3) DODSON (1967)

Vergleich verschiedener Kombinationen bei der Einführung fremdsprachlicher Lektionstexte (Dialoge), die neue Wörter und Strukturen enthalten. Variierte Darbietung mit und ohne Schriftbild, textbegleitende Bilder, Übersetzung. Laborähnliche Bedingungen: die Kinder lernen einzeln und werden während und nach dem Lernen einzeln überprüft.

Serie von Experimenten mit wechselnder Anzahl der Vpn. Hauptexperiment: n = 26 Grundschüler und 130 Sekundarschüler im Alter von 13 - 14 Jahren. Muttersprache Englisch, Lernmaterial: deutsche, französische und walisische Einzelsätze.

Ergebnisse: Überprüft wird
a) das Erfassen und Behalten der Bedeutung,
b) die Imitationsleistung, d.h. die Anzahl der korrekten Reproduktionen,
c) die Lernzeit bis zur fehlerfreien Reproduktion.
Die z.T. signifikanten Ergebnisse sprechen für folgende Darbietungskombination:
"1. FL spoken stimulus
2. Mother-tongue equivalent for the acquisition of sentence meaning
3. Pictures and other visual aids for the retention of sentence meaning
4. Availability of FL printed word for improved imitation

performance" (S. 15).

(4) LIM (1970)

Vergleiche: pictures versus translations. Lernmaterial: über eine Tonquelle dargebotene malayische Einzelsätze. Bedeutungsangabe durch Bild oder durch Übersetzung. Laborähnliche Bedingungen: die Kinder lernen einzeln und werden einzeln überprüft.

n = 144 Grundschüler (grade 3). Muttersprache Englisch, Fremdsprache: Malayisch.

Ergebnisse: Fünfteilige Testbatterie zur Überprüfung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten. Keine signifikanten Unterschiede zwischen Bilder-Gruppe und Übersetzungs-Gruppe. (zur qualitativen Fehleranalyse vgl. Kap. 9.3)

Zu nennen wären noch die amerikanischen Großversuche, in denen ein umfassender Methodenvergleich vorgenommen wird:

(5) SCHERER & WERTHEIMER (1964): audiolingual versus traditional.
Versuchsdauer: 2 Jahre; amerikanische College-Studenten; Fremdsprache: Deutsch.

(6) CHASTAIN & WOERDEHOFF (1968) und CHASTAIN (1970): audiolingual habit theory versus cognitive code-learning theory.
Versuchsdauer: 2 Jahre; amerikanische College-Studenten; Fremdsprache: Spanisch.

(7) SMITH (1970): functional skills versus traditional.
Versuchsdauer: 2 Jahre; amerikanische Oberschüler; Fremdsprachen: Deutsch, Französisch.

Trotz etwas unterschiedlicher Benennungen geht es um die gleiche Kernfrage: Ist die moderne audiolinguale Methode in Wirklichkeit effektiver als eine traditionell ausgerichtete Methode (modified, updated grammar-translation method)?

Während SCHERER & WERTHEIMER keine prinzipielle Überlegenheit der einen oder anderen Methode feststellen können, ergeben sich bei CHASTAIN leichte, bei SMITH klare Vorteile zugunsten des traditionellen Verfahrens. Doch überzeugende Rückschlüsse auf den Geltungsbereich des Prinzips der Einsprachigkeit können nicht gezogen werden. Die Auseinandersetzung um das von den Kosten wie von den Ergebnissen her aufsehenerregende Pennsylvania Projekt (SMITH) hat gezeigt, daß globale Methodenvergleiche in Form von Längsschnittuntersuchungen stets in Frage gestellt werden können. Gerade aus der Diskussion der Einsprachigkeit ergibt sich eine Begründung. Statt einzelne isolierbare und klar definierbare Lehrtechniken zu überprüfen, werden nämlich Gesamtmethoden gegenübergestellt, die diese Lehrtechniken in unterschiedlicher Mischung enthalten und sich vielfach überschneiden. Streng genommen bedeutet audiolingual bei SCHERER & WERTHEIMER etwas anderes als "audiolingual" bei CHASTAIN bzw. "functional skills" bei SMITH. Im ersten Fall sind die Lehrer sehr bestrebt, die Muttersprache zur Bedeutungsangabe zu vermeiden, doch wird ihnen gesagt, daß ihre Verwendung nicht "verboten" sei (SCHERER & WERTHEIMER, S. 84). Bei CHASTAIN wird die Muttersprache in beiden Gruppen gebraucht, und zwar in der audiolingualen Gruppe zur Erschließung der Dialoge und zur Regelfassung am Ende der Übungen und in der kognitiven Gruppe hauptsächlich zur grammatischen Analyse, die vor der Einübung und Anwendung stattfindet, und nur minimal zum Übersetzen. Bei SMITH bestehen Widersprüche zwischen der allgemeinen Beschreibung der Lehrstrategien und den detaillierten Anweisungen der Lehrerbegleithefte. Als Kennzeichen der audiolingualen Methode gilt: "Native tongue to be used only for describing grammar and syntax" (S. 24). Aus der exemplarischen Beschreibung einzelner Lektionen geht aber eindeutig hervor, daß die Muttersprache auch zur Semantisierung der Dialoge verwendet wird (S. 293, 298). Als Kriterium für die traditionelle Methode gilt, daß die Fremdsprache nicht Unter-

richtssprache sein soll: "Target language not to be used for purposes of communicating instructions or information to students" (S. 24). Diese unsinnige Beschränkung wird im Lehrerbegleitheft aufgehoben: "Use of foreign language:
a) German may be used at teacher's discretion.
b) Grammar instruction must be given in English" (S. 287). Außerdem sind hier Hin- und Herübersetzungen sowie regelmäßiges Auswendiglernen zweisprachiger Vokabellisten für die traditionelle Methode typisch.

Überdies sind - etwa bei der Einführung des Schriftbilds und des Lesens - weitere unterschiedlich verteilte und gewichtete Unterweisungstechniken im Spiel, deren Effekte im einzelnen nicht bekannt sind.[67] Demnach ist es möglich, daß sich die Einzeleffekte gegenseitig aufheben. Wenn trotzdem signifikante Unterschiede zugunsten einer Gesamtmethode errechnet werden, bleibt weiterhin umstritten, welcher Faktorenkomplexion der relative Erfolg zuzuschreiben ist. Man erhält eine statistische, keine theoretische Signifikanz. Diesem Einwand entgeht SASTRI, indem er seine Variablen drastisch reduziert. Da es sich jedoch ebenfalls um eine Längsschnittuntersuchung handelt, bleiben Zweifel: wird nicht durch die Tatsache, daß dem Lehrer die Muttersprache gestattet ist, der Grammatikunterricht der zweisprachigen Gruppe zwangsläufig anders aussehen als der einsprachige Unterricht? Darüber, sowie über die verwendeten Lehr- und Übungsmaterialien, sagt SASTRI nichts. Gerade die deutschen Verfechter der Einsprachigkeit werden gegen SASTRI geltend machen, daß Einsprachigkeit ohne geeignete Arbeitsmittel nicht realisiert werden kann.

Die Vielfalt unkontrollierter und unkontrollierbarer Faktoren, die während des Experimentes auf den Unterricht einwirken können, wird eine stetige Quelle von Argumenten gegen die Aussagekraft der experimentellen Befunde sein. Darüberhinaus hat sich die Mehrzahl empirischer Studien über lang-

fristige Unterrichtseffekte bisher als irrelevant erwiesen, weil ihre Resultate entweder keine signifikanten Unterschiede aufdeckten oder sogar einander widersprachen. Diese Behauptung belegt STEPHENS (1967) mit eindrucksvollen Zahlen aus Untersuchungen zu unterschiedlichen Fachfragen. Von 281 Untersuchungen über den Zusammenhang von Klassenfrequenz und Schulleistung zeigen 222 keine signifikanten Unterschiede, 37 fallen zugunsten größerer Klassen und 22 zugunsten kleiner Klassen aus (S. 75). Ein ähnliches Bild ergeben Untersuchungen zur Leistungsdifferenzierung, zur Frage Diskussionsmethode oder Vortragsmethode usw.

GRITTNER (1969, S. 474) weist in diesem Zusammenhang auf eine Reihe von Untersuchungen zur simultanen bzw. verzögerten Einführung des Schriftbildes im fremdsprachlichen Anfangsunterricht hin, die ebenfalls zu widersprüchlichen Ergebnissen führen. Fazit: "A half century of educational experimentation in which a control group is compared to an experimental group has told us virtually nothing".

STEPHENS (S. 84ff.) erklärt, warum dieser Versuchstyp, wie ihn auch SASTRI verwendet, selten zum Erfolg führt. Zunächst ist der Lernzuwachs aller beteiligten Kinder, ob Versuchsgruppe oder Kontrollgruppe, auf allgemeine Reifungsprozesse zurückzuführen. Darüberhinaus werden die meisten Kinder auch außerhalb der Schule zum Englischlernen motiviert und Gelegenheit haben, Gelerntes anzuwenden. Beide Gruppen werden von einem Lehrer unterrichtet, der sein Fach beherrscht und will, daß seine Schüler lernen. Er wird sich über gute Leistungen seiner Schüler zufrieden zeigen. Diese und andere Faktoren bewirken einen allgemeinen Lernzuwachs bei beiden Gruppen, und der methodische Kunstgriff, Übersetzungen statt einsprachiger Erläuterungen zu geben, soll sich in einem Bereich auswirken, in dem weitere Lernsteigerungen ohnehin schwer zu erreichen sind. "Administrative factors and pedagogical refinements ... are notorious

late-comers in this succession of forces. They are inevitably left to show their influence on that part of the curve where diminishing returns are the rule" (S. 85). Methodeneffekte müssen in Relation zu vielen anderen Kräften gesehen werden, die das Lernen beeinflussen.

Demnach scheint die Replikation globaler Methodenvergleiche in Form von Längsschnittuntersuchungen wenig erfolgversprechend. Grundsätzlich muß jedoch die notwendige Wiederholung abgeschlossener Versuche betont werden. Didaktische Experimente müssen unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen übereinstimmende Ergebnisse erbracht haben, um allgemein zu überzeugen. So wäre eine Wiederholung des Versuchs von PREIBUSCH & ZANDER dringend geboten, um die Aussage zu erhärten, daß leistungsschwache Schüler bei der einsprachigen Wortvermittlung benachteiligt sind. Allerdings wäre der Fehler zu vermeiden, daß in der Einführungsphase "unter beiden experimentellen Bedingungen auf jedes neue Element 10 sprachliche Operationen" entfallen (S. 137). Denn in dem Bestreben, diesen Faktor konstant zu halten, wird verhindert, daß sich der Vorteil zweisprachiger Semantisierung auswirkt: ein typischer Fall von "overcontrol", einem Fehler im Versuchsplan (STEPHENS 1967, S. 83). Es ist ein altes, inzwischen durch SASTRI und DODSON zahlenmäßig belegtes Argument, daß die muttersprachliche Bedeutungsangabe Zeit einspart, die für Anwendungsübungen genutzt werden kann. Es widerspricht dem Untersuchungsziel, die Zeitersparnis durch die künstliche Egalisierung der je 10 sprachlichen Operationen wieder teilweise aufzuheben. Daraus ergibt sich folgender Forschungsvorschlag:
In 10 Unterrichtsstunden wird pro Stunde ein audiovisueller Dialog mit durchschnittlich 10 neuen Wörtern und Phrasen dargeboten und - soweit die Zeit reicht (!) - eingeübt. Fünf Dialoge werden muttersprachlich semantisiert (mündlich wie bei DODSON oder schriftlich wie bei PREIBUSCH & ZANDER), die anderen fünf einsprachig nach Maßgabe der sehr

detaillierten Anweisungen der Lehrerbegleithefte zu audiovisuellen Kursen. Durchführung, Test und Auswertung wie bei PREIBUSCH & ZANDER.

10.4 Zusammenfassung: Entwicklung einer Forschungsstrategie

"Das didaktische Experiment muß drei Hauptstadien durchlaufen:
a) die Hypothesenbildung als Vorbereitung zur Gestaltung des Versuchs,
b) die Durchführung des Versuchs,
c) die praktische Verwertung und Verifikation in der Praxis.
Zur Hypothesenbildung muß verwertet werden all das, was Ethik, Kinderforschung und Psychologie, was Physiologie, Psychopathologie und Hygiene, was Geschichte der Methodik, die spezielle didaktische Literatur und die übliche Unterrichtspraxis, was Beobachtungen, Umfrage und Statistik zur Klärung des Problems beitragen können. Das durch Bearbeitung dieses Materials sich ergebende Resultat wurde in der Didaktik bis jetzt als Lösung des Problems angesehen; die experimentelle Didaktik betrachtet es aber nur als Hypothese, als das erste Stadium der Untersuchung, dem Experiment und Verifikation nachfolgen müssen" (LAY 1910, S. 68).
FLECHSIG (1967), der die Modernität des LAYschen Ansatzes betont, unterscheidet analog zu den drei Hauptstadien
a) explorative Experimente,
b) Laborexperimente und
c) technologische Experimente.
Das FLECHSIGsche Ordnungsmodell leitet sich also aus der deutschen Tradition her (LAY, A. FISCHER), berücksichtigt aber auch die neuere amerikanische Forschungsmethodologie und ist dem wissenschaftstheoretischen Ansatz von POPPER verpflichtet. Es soll hier benutzt werden, um die vorliegenden experimentellen Arbeiten zum Problem der Einsprachigkeit einzuordnen und Forschungsvorschläge zu entwickeln.

Die großangelegten globalen Methodenvergleiche entsprechen demnach der LAYschen "Verifikation in der Praxis" und sind als typische technologische Experimente anzusehen, die im realen Unterrichtsfeld ablaufen und zwangsläufig weniger gut kontrolliert werden können als das Laborexperiment. Das Scheitern der technologischen Großversuche kann darin gesehen werden, daß ihnen nicht entsprechende explorative Experimente und Laborexperimente vorausgegangen sind. HILGARD (1970), der sechs Stufen des Weges von der reinen Lernforschung bis zur praktischen Anwendung unterscheidet, sieht eine generelle Tendenz, von der Grundlagenforschung mittels Hypothesen auf die letzte Stufe unterrichtsmethodischer Empfehlungen überzuspringen. Das Bestreben, einen Methodeneffekt unmittelbar auf bestimmte Lerntheorien (verbales Konditionieren gegen kognitives Lernen) zu beziehen, ist bei CHASTAIN & WOERDEHOFF besonders deutlich. Das hypothesenprüfende Laborexperiment, das sich sinnvollerweise zunächst auf die einzelnen Lehrtechniken statt auf eine Gesamtmethode beziehen muß, darf nicht übergangen werden.

Ein anderer Fehler experimenteller Unterrichtsforschung, der mit Hilfe des FLECHSIGschen Ordnungsmodells aufgedeckt wird, ist die verfrühte Modellgeneralisation explorativer Studien. Dies ist der Fall bei BOL & CARPAY, deren Ergebnisinterpretation schon kritisiert wurde. In anderen Studien mit explorativem Charakter (z.B. HEUER & HEYDER sowie PREIBUSCH & ZANDER) werden neue Situationsvariablen entdeckt (z.B. die Lernmenge), neue Meßinstrumente erprobt (z.B. der Assoziationstest), neue Hypothesen ausgeformt (etwa der Bezug auf den leistungsschwachen Schüler). Die Versuche von DODSON und LIM können hingegen als Laborexperimente gelten, die Hypothesen bestätigen oder verwerfen und sich durch strengere Exaktheitskontrolle auszeichnen. Das Streben nach Exaktheit bzw. die Absicht, "Zusammenhänge unter reinen und unvermengten Bedingungen aufzudecken" (KERLINGER, zit. bei FLECHSIG, S. 408) birgt jedoch eine

Gefahr, die bei LIM zutage tritt. Der "Reinigung" des Experiments von möglichen Störvariablen fällt hier die didaktische Relevanz zum Opfer. LIM überprüft eine Lehrtechnik, die allenfalls im Rahmen eines programmierten Sprachkurses denkbar wäre. Die experimentelle Realität abstrahiert so sehr von der Unterrichtswirklichkeit, daß sich das Laborexperiment nicht mehr ohne weiteres als didaktisches Experiment ausweist. Denn die Strukturähnlichkeit zwischen den experimentellen Vorgängen und dem Unterrichtsgeschehen bestimmt den Grad der didaktischen Relevanz. Die methodologische Präzision darf also nicht soweit getrieben werden, daß diese Strukturähnlichkeit verlorengeht und damit die Rückbeziehung der experimentellen Aussagen auf die Unterrichtspraxis erschwert bzw. unmöglich gemacht wird. Die Verschiebung dieses Verhältnisses zugunsten einer ausgeklügelten Präzisionskontrolle hat nach HOLZKAMP (1972, S. 11) in der psychologischen Forschung zu einer "unüberschaubaren Anhäufung bedeutungsloser Einzelbefunde" geführt. In ähnlicher Weise hat KÖNIG (1968, S. 24) vor einem "Exaktheitskomplex" in der empirischen Sozialforschung gewarnt. So ist auch die mangelnde Strukturähnlichkeit der frühen Laborexperimente von PETERSON (1903) bis SCHOLTKOVSKA (1926) mit dem Unterricht für die relative Unergiebigkeit dieser Untersuchungen verantwortlich. Es fehlte an explorativen Vorstudien, die sich unmittelbar an der Unterrichtswirklichkeit orientieren, und natürlich an technologischen Experimenten, weil die gewonnenen Hypothesen nicht ohne erhebliche Modifikationen in die Praxis umzusetzen waren.

"Laborexperimente stehen ... stets im Zusammenhang von mehr oder weniger differenzierten Theorien. Sie gehen aus theoretischen Überlegungen hervor und wirken auf die Theoriebildung zurück" (FLECHSIG, S. 408). LAY fordert an dieser Stelle die Berücksichtigung des Forschungsstandes relevanter Nachbar- oder Grundwissenschaften.

Ein Beispiel:
LÖFGREN darf nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß beim Paarlernen die Einbettung in Sätze die Leistung verbessert. "Typically, syntax markedly facilitates single list PA learning" (DAVIDSON, SCHWENN, ADAMS 1970). Eine umfangreiche Literatur wäre noch aufzuarbeiten. Hierher gehört auch der Befund, daß es ebensoviel Lernaufwand kosten kann, eine Anzahl isolierter Silben einzuprägen wie die gleiche Anzahl beziehungsloser Adjektive oder auch einzelner Adjektiv-Substantiv-Verbindungen. Es käme aber darauf an, daß es dem Lernenden gelingt, solche Verbindungen als Einheiten zu organisieren, sie zu den MILLERschen chunks zusammenzufassen (MILLER 1956).

Linguistische und lernpsychologische Theorien mitsamt den sie stützenden empirischen Befunden müssen überschaut und zur Theoriebildung herangezogen werden. Die Beachtung des Zusammenhangs von Theorie und Empirie verhindert die Konzeption technologischer Experimente, bei denen man am Ende nur weiß, daß ein bestimmter Lernerfolg erreicht wurde, nicht aber, warum. Daraus erklärt sich auch der breite Raum, der hier den theoretischen Erörterungen zugestanden wurde. Deren negative Ausbeute besteht in der Erkenntnis, daß die Konzeption der Weltansicht der Sprachen nicht den Ansprüchen erfahrungswissenschaftlicher Theoriebildung genügt. Einem entsprechenden hypothesenprüfenden Laborexperiment steht die mangelnde didaktische Operationalisierbarkeit des Begriffs entgegen. Anders hingegen folgende Hypothesen, die in Laborexperimenten zu überprüfen sind:
(1) Zweisprachige Lehrtechniken, die dem Schüler einen kognitiven Halt ermöglichen, haben nicht mehr interlinguale Interferenz zur Folge als ein Unterricht, der in der gegebenen Situation die Muttersprache vermeidet.
(2) Zweisprachige Lehrtechniken, etwa schriftliche Übersetzungsübungen, die dem Schüler keinen kognitiven Halt an erworbenem Sprachverhalten ermöglichen, führen zu star-

ker interlingualer Interferenz.
(3) Fremdsprachliche Texte werden bei muttersprachlicher Semantisierung schneller erlernt als bei einer Darbietung
a) ohne jede Bedeutungsangabe,
b) mit einsprachiger Bedeutungsangabe.
Wichtige Variable: Anzahl und Erklärbarkeit der unbekannten Wörter und Phrasen.
(4) Eine zweisprachige Imitations- und Rückübersetzungsübung nach DODSON garantiert dem Schüler eine höhere Anzahl sinnvoller Hör-Sprech Kontakte als eine Einübung fremdsprachlicher Texte ohne Verwendung der Muttersprache.

Die Ergebnisse seien zu folgenden Leitsätzen zusammengefaßt:
(1) Die experimentelle Didaktik durchläuft die Phasen des explorativen, des Labor- und des technologischen Experiments, wobei die Übergänge zwischen den Versuchstypen fließend sind.
(2) Typische Fehler sind:
- verfrühte Modellgeneralisation aufgrund von Erkundungsexperimenten;
- mangelnde Strukturähnlichkeit des Laborexperiments mit der Praxis;
- verfrühte technologische Experimente bei ungenügender Ausbildung der Theorie.

(3) Verfrüht sind ebenfalls globale Methodenvergleiche, solange die Methoden ein Aggregat locker verbundener Unterweisungstechniken darstellen, die selbst nicht hinreichend kontrolliert sind. Die statistische Kontrolle kann die Mängel der technologischen Kontrolle nicht ausgleichen (FLECHSIG 1970, S. 255).
(4) Die Replikation vorliegender Experimente ist ebenso wichtig wie das Auffinden neuer experimenteller Ansätze.
(5) Empirische Forschungsarbeiten sind allgemein einer sorgfältigeren Kritik als bisher zu unterziehen. Ihre Befunde werden meist unkritisch akzeptiert, wenn sie nur mit der herrschenden Auffassung übereinstimmen. Das Pennsylvania Projekt ist wohl nur deshalb so gründlich analysiert und

kritisiert worden, weil die Ergebnisse gegen die audiolinguale Methode ausgelegt werden konnten. Gefordert ist eine detaillierte kritische Berichterstattung, unabhängig vom Ausfall der Ergebnisse.

(6) Praktisches Ergebnis: Es gibt keine empirische Beweislast gegen die hier dargestellten zweisprachigen Arbeitsweisen. Hingegen ist ein Übergewicht zugunsten solcher Arbeitsweisen feststellbar. Darum ist ein global verstandenes Prinzip der Einsprachigkeit nicht haltbar.

(7) Die empirische Grundlage ist unter Beachtung dieser Leitsätze zu festigen und zu verbreitern. Anzustreben sind sozusagen Stammbäume von Unterrichtsexperimenten, die systematisch aufeinander aufbauen, sich ineinander fügen oder sich aneinander entwickeln, so daß die Kumulationsfähigkeit der ermittelten Daten und Einsichten wie in den exakten Wissenschaften gesichert ist.

(8) Als letztes bleibt die grundlegende, jedoch zumeist übersehene Frage zu klären, welcher Stellenwert überhaupt methodischen Varianten in der Rangordnung all der Faktoren zukommt, die ein Lernergebnis beeinflussen können. Nach CARROLLs (1969, S. 234) gründlicher Analyse der im Pennsylvania Projekt erhobenen Daten ist der dem Konto der besseren Lehrmethode gutzuschreibende Anteil am Lernerfolg nicht sehr hoch zu veranschlagen: From my examination of the data it seems that 'strategy' variations account for, at best, about 3% to 5% of the total variance. Nevertheless, this is appreciable if it is assumed that only about 50% of the variance is assignable to factors in the learning environment. It means that the best teaching strategy can exert some small but detectable upward shift in student performance on the tests." Die Fachdidaktiken führen gewöhnlich die Methodendiskussion zu einseitig und isoliert: die Problematik des Methodeneffekts muß in den größeren Zusammenhang aller lernwirksamen Faktoren gestellt und die typisch fachdidaktische Problematik in die allgemeindidaktische überführt werden.

11. Aufgeklärte Einsprachigkeit

In der problemgeschichtlichen Aufarbeitung des Prinzips der Einsprachigkeit tritt die Unterrichtsmethode als ein Produkt ideengeschichtlicher, kultureller und institutioneller Traditionen in Erscheinung. Bisher können nur Teilaspekte von Unterrichtsmethoden auf das Ergebnis systematischer, wissenschaftlicher Untersuchungen gegründet werden, und auch der Stellenwert dieser Teilaspekte im Gesamtverfahren bleibt meist unbekannt. Die Integration von verschiedenen Einzeltechniken zu einer "absolut besten" Sprachlehrmethode liegt in weiter Ferne. Ebenso wenig gibt es schon den einzig angemessenen methodischen Weg etwa für den Englischunterricht einer 5. Hauptschulklasse mit 35 Jungen und Mädchen einer norddeutschen Großstadt. Die Untersuchung dürfte aber erwiesen haben, daß ein dogmatisch vertretenes Prinzip der Einsprachigkeit, das die Muttersprache nur in Ausnahmefällen, als Notbehelf, zuläßt, keine wissenschaftliche Basis hat. Dagegen ist hinreichend begründet worden, daß bestimmte zweisprachige Lehrtechniken ebenso wie einsprachige zielerreichendes Lernen ermöglichen.

Solange eine bestimmte Unterrichtsmethode noch nicht aus erfahrungswissenschaftlichen Daten notwendig und widerspruchsfrei abgeleitet werden kann, gebietet die wissenschaftliche Redlichkeit, zunächst mehrere Wege gelten zu lassen. Ein einsprachiger Unterricht, wie ihn Methodiker wie LORENZEN (1972) oder GUTSCHOW (1968) vorsehen und wie er in modernen Lehrwerken angelegt ist, gilt als Alternative zu einem FU, der die Muttersprache gezielt und planmäßig verwendet. Die hier geforderte Gleichberechtigung für beide Lehrweisen gilt zwar wie jegliche wissenschaftliche Aussage nur vorläufig: sie muß aufgehoben werden, wenn neue, gesicherte Ergebnisse gegen sie vorgebracht werden können. Gleichberechtigung ist jedoch nicht nur als ein schwächliches Sowohl-Als-Auch zu verstehen, das solange

gilt, bis wir mehr wissen. Sie ist vielmehr angelegt im Unterricht als einem hermeneutischen System, einem Zusammenspiel von vielen Punkten, bei dem die Veränderung an einer Stelle Veränderungen im ganzen System hervorrufen kann. Das Faktum der engen gegenseitigen Abhängigkeit der Gesichtspunkte wird in den experimentellen Arbeiten übersehen, die sich auf den Vergleich der ein- und zweisprachigen Semantisierung beschränken und alle anderen Faktoren nach Möglichkeit konstant halten. Demgegenüber darf ein Teilaspekt wie die Semantisierungsweise nicht aus dem Ganzen herausgelöst werden, ohne daß sein Platz und seine Funktion im Ganzen untersucht worden wären. Denn bei einer Herausblendung von Teilen können Informationen verlorengehen, die für die Methode als ein Insgesamt aufeinander abgestimmter Lehr- und Lerntechniken wichtig sind. Unterricht verwirklicht sich als dynamisch begründete Ordnung im Wechselspiel aufeinander bezogener, zusammen- und gegenwirkender Kräfte. Daraus ergeben sich die "Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts" (ARONSTEIN 1917).

So wird in einer ganzheitlichen Betrachtungsweise offenkundig, daß die muttersprachliche Semantisierung der Textgestaltung neue Wege eröffnet. Sätze vom Typ This is a pen können schon im ersten Dialog für die erste Unterrichtsstunde in der Fremdsprache durch kommunikationsrelevante Fragemuster wie What can I do for you ersetzt werden. Die Auswahl der Wörter ist nicht mehr durch ihre fremdsprachige Erklärbarkeit im Kontext des Klassenzimmers eingeengt, lediglich eine gewisse phonologische und grammatische Progression ist einzuhalten. Das Schwamm-und-Kreide-Vokabular wird nur eingeführt, soweit es die fremde Sprache als Unterrichtssprache fordert. Die Textautoren könnten die größere Freiheit vor allem für phantasievollere Gestaltung der Texte benutzen. So könnte sich die muttersprachliche Bedeutungsvermittlung auch indirekt über kommunikationsrelevante und stärker motivierende Texte auswirken.

Andererseits hat die direkte Methode wesentlichen Anteil an dem Auf- und Ausbau visueller Hilfsmittel für den FU. Das Benennen und Umgehen mit Gegenständen, die Arbeit an der Flanelltafel, die Tafelskizze des Lehrers oder der Mitschüler, ein geschickt angelegtes Ratespiel für neue Vokabeln, kurz: die vielen Möglichkeiten der einsprachigen Semantisierung können die Schüler auf ihre Weise für den FU motivieren.

Sieht man diese Zusammenhänge, erscheint ein Methodenpluralismus durchaus angemessen. Denn Methoden sind kein Konglomerat von Einzeltechniken, sondern ein Verbund einander zugeordneter "Aktionsformen des Lehrens" (SCHULZ 1970, S. 422), in dem eine Veränderung an einem Punkt Veränderungen im ganzen System bewirken kann. Ein methodisches Einzelproblem muß deshalb auch immer auf seine Stellung im Ganzen hin untersucht werden. Die Überlegungen in dieser Richtung können derart vielfältig sein, daß sich eine eindeutige Entscheidung zugunsten eines bestimmten Verfahrens vorläufig noch von selbst verbietet. Die Mannigfaltigkeit der Faktoren ist noch nicht in einer Theorie erfaßbar.

Dennoch ist eine solche Entscheidung anzustreben mit Hilfe didaktischer Experimente, die - unter Beachtung der in Kap. 10.4 aufgestellten Leitsätze - gleichzeitig auf zwei Ebenen ansetzen müssen: bei der isolierbaren Einzeltechnik, deren Effektivität in 10 - 30minütigen Lehrsequenzen unter laborähnlichen Bedingungen untersucht werden kann, und bei den integrierten Einzeltechniken einer 2 - 5 Einzelstunden umfassenden Unterrichtseinheit, in der die in charakteristischer Weise aufeinander folgenden Phasen, die einzelnen Schritte und deren gegenseitige Bezogenheit im Hinblick auf den ganzen Prozeß erfaßt werden.

Ohne Zweifel ist nach den hier angestellten Überlegungen schon jetzt ein deutliches Übergewicht der Argumente für

eine begrenzte, doch regelmäßige Zuhilfenahme der Muttersprache im elementaren FU feststellbar. OTTOs Modell von Anknüpfung und Ausübung, in das sich zweisprachige Semantisierung und zweisprachige Drills einfügen, ist durch experimentelle Ergebnisse gestützt und bis heute nicht widerlegt. Dennoch können wohl beide Alternativen, nämlich ein konsequent auf Einsprachigkeit hin durchgebildeter Unterricht und ein solcher, der bestimmte zweisprachige Verfahren gezielt einsetzt, vor dem kritischen Forum der FD bestehen. Es ist ein Wesensmerkmal hermeneutischen Verstehens, konträre Standpunkte und die sie stützenden Sachverhalte nicht zu übergehen, sondern sie voll mitzubedenken und ihnen ihr Recht zu geben. Ein solches Vorgehen hat besonders im Bereich der Didaktik seine Berechtigung, sind doch allgemein "die Faktoren des effektiven Lernens noch immer unklar und umstritten" (WEINERT 1969, S. 25).

Mehrere Gründe sprechen für die einsprachige Alternative:
1) Es ist nicht zu bestreiten, daß die einsprachige Semantisierung gelingen kann. Sie hängt besonders von der Auswahl der Wörter im Hinblick auf ihre Erklärbarkeit und ihre Progression ab. Bei entsprechender Auswahl und geringer Dichte der unbekannten Wörter, bei geschicktester Ausnutzung visueller Hilfsmittel, bei leichter Umsetzbarkeit der Texte in spielbare Handlungen im Klassenzimmer muß die einsprachige Semantisierung gelingen. Hinzu kommt, daß für schwierige Wörter die Übersetzung im Einzelfall zugestanden wird. Auch in diesem Modell ist die Einsprachigkeit, genau besehen, eine relative. Eine "absolute" Einsprachigkeit, wie sie gelegentlich noch heute gefordert wird, kann unter normalen Schulbedingungen besonders im Hinblick auf die weniger begabten Schüler nicht verantwortet werden (vgl. Kap. 2.4).
2) Jeder einsprachige Unterricht, auch eine überlange Erklärungsphase, in der der Lehrer über die Köpfe vieler Schüler hinwegredet, hat einen Übungseffekt, da sich Lehrer

und Schüler ausschließlich im fremden Idiom bewegen. Bekannte Strukturen werden wiederholt und gefestigt. Die Hörübung ist Stoff für die "intuitive Heuristik" des Lernenden. "Wie kann man von verlorener Zeit sprechen, wenn der Lehrer die Erklärung in der Sprache gibt, die der Schüler erlernen möchte?" fragt BENEDICT (1951, S. 334). Auch ist eine derart konzipierte Sprachaufnahmephase als Hörübung gleich ein Stück echter Sprachanwendung. Denn sie bildet eine durchaus reale Situation ab: "Wenn sie im Ausland sind, hilft ihnen auch niemand mit einer deutschen Übersetzung" (WALTER 1907, S.20). Die Bedeutung dieses Arguments ist schwer einzuschätzen. Die Begründung zielt nicht so sehr auf die Ausschaltung der Muttersprache als auf den Wert einer ausgedehnten Hörphase. Der Gewinn eines auf strenge Einsprachigkeit abgestellten Unterrichts könnte darum in der reichlichen Gelegenheit zum rezeptiven Hören analog zum primären Spracherwerb liegen, nicht aber darin, daß Interferenzen durch die Vermeidung der Muttersprache verhindert würden (vgl. Kap. 9.4).

3) Neben der Ablehnung der zweisprachigen Semantisierung ist der Verzicht auf irgendwelche Formen von Übersetzungsübungen einfach mit der Vielfalt des einsprachigen Übungsangebots zu rechtfertigen. Der kontinuierliche Fortschritt auf dem Gebiete der einsprachigen Übungen von MEIDINGER (1783) über die verschiedenen Ausgaben des PLÖTZ (1848ff.) bis hin zu modernen einsprachigen Lehrwerken ist beachtlich. Das mannigfaltige und reichhaltige einsprachige Übungsangebot kann Übersetzungsübungen entbehrlich erscheinen lassen.

4) Trotz aller Vorbehalte gegen subjektive Erfahrungsberichte, die dem Außenstehenden keine Erfolgskontrolle ermöglichen, dürfen die vielen positiven Berichte über eine einsprachige Unterrichtspraxis nicht übersehen werden.[68]

5) Die Entwicklung einer Sprachlehrmethode unter dem Gebot der Einsprachigkeit ist auch für alle die Fälle unerläßlich, in denen Sprachklassen mit Schülern verschiedener Muttersprachen gebildet werden müssen bzw. der Lehrer die Muttersprache seiner Schüler nicht beherrscht. Es besteht aller-

dings der Verdacht, daß hier mitunter (etwa beim FU in den Entwicklungsländern) aus der Not eine Tugend gemacht wird, entbindet doch das Bekenntnis zur direkten Methode von der Verpflichtung des Lehrers, die Muttersprache seiner Schüler zu lernen.

6) Schließlich kommt den Vertretern der direkten Methode das geschichtliche Verdienst zu, sich besonders für eine gediegene sprachpraktische Ausbildung der Lehrer eingesetzt zu haben. Das bezeugen gerade die Reformgegner, die argumentierten, daß die mündliche Sprachbeherrschung der Lehrer für die direkte Methode nicht ausreiche.

So hält der Trend zur völligen Einsprachigkeit - man vergleiche die Publikationen von LOHMANN (1969), DIGESER (1969), DOYE (1971), LORENZEN (1972) - in der deutschen FD immer noch an. Dennoch ist die Alternative eines FU, der sich auch ausgefeilter zweisprachiger Lehrtechniken bedient, besser begründet. Hier wird für eine "aufgeklärte Einsprachigkeit" plädiert, die sich einer tabuierten, in Richtlinien sanktionierten Einsprachigkeit widersetzt. Einsprachigkeit als umgreifendes Unterrichtsprinzip, als Regel mit Ausnahmen für den Notfall zerbricht an der unbestreitbaren Effektivität sorgfältig ausgearbeiteter zweisprachiger Lehr- und Lerntechniken. Das Prinzip der Einsprachigkeit wird daher als pauschale Forderung verworfen, um als relatives, engumschriebenes Prinzip wiedergewonnen zu werden.

Im Laufe dieser Untersuchung wurden verschiedene traditionelle Argumente gegen die Verwendung der Muttersprache zurückgewiesen. Ein besonderes Charakteristikum dieser Argumente besteht in der pauschalen Verurteilung der "Übersetzung" oder der "Vokabelgleichung". Ihr Fehler liegt also auch darin, daß sie bestimmte Lehrtechniken, wie sie hier als "Gegenmodelle" skizziert wurden, gar nicht in den Blick nehmen. Viele Befürworter der strengen Einsprachigkeit kennen die Praxis nicht, die sie pauschal verurteilen. Im

folgenden soll deshalb ein Sprachlehrmodell entworfen werden, das dem Prinzip der Einsprachigkeit nur einen begrenzten, dafür aber besser begründeten Platz zuweist. Das Modell wird nicht aus psychologischen, linguistischen und didaktischen Prämissen lückenlos abgeleitet, sondern ist "erfunden". Diese Vorgehensweise wird von ASHER (1964b, S. 93) methodologisch begründet, der das Entdecken von waltenden Prinzipien und Gesetzen von dem Erfinden von Lösungen unterscheidet: "It may be autistic thinking to expect that any psychological theory, even those yet to be developed, will provide algorithmic derivations as seen in models from mathematics and the physical sciences. A more realistic expectation is that psychological models should be a heuristic stimulant to the invention of solutions ... The primary direction of psychological research should be invention, with discovery as a secondary goal". So sind auch für HEIMANN (1970, S. 139) "die methodenbildenden Anstrengungen innerhalb der Didaktik eine Sache der Erfindungskraft".

Die hier aufgezeigte Lösung soll speziell den Stellenwert der Einsprachigkeit verdeutlichen und läßt andere Probleme der Spracherlernung weitgehend außer Acht. Sie geht hauptsächlich auf fünf psycholinguistische Obersätze zurück:
1) Wie auch immer die Funktion von Einsicht und Bewußtmachung im Sprachlernprozeß zu sehen ist, die Spracherlernung ist wesensmäßig eine Sache der Übung und Gewöhnung. Das Sprechen ist eine Fertigkeit, die nur durch übendes Wiederholen erworben werden kann. "All learning - whether it be sensori-motor or cognitive - is at some stage habit learning in the sense that once performed it can more easily be performed again and ... it takes a greater or lesser number of repetitions to establish the habit" (HOK 1972, S. 266) Dabei verlangt der sensumotorische Aspekt des Sprechens mehr wiederholendes Einschleifen als der kognitive (vgl. Kap. 2.1).

2) Die Spracherlernung hat das psychologische Gesetz zu berücksichtigen, daß "alle Fertigkeiten nur auf demjenigen Wege erfolgreich reproduziert werden können, auf dem sie eingeübt wurden". Dieses Gesetz, für das PRIESZ (1912, S. 12) "unverbrüchliche Geltung" beansprucht, steht im Einklang mit dem gedächtnispsychologischen Befund, daß eingeprägtes Material am besten erinnert wird, wenn die Bedingungen, unter denen es gespeichert wurde, denen der Wiedergabe entsprechen. In einer rein fremdsprachlichen Situation kommunizieren lernt man schließlich nur, wenn man im Endeffekt auch genau dies übt: darum einsprachige Übungssituationen (vgl. Kap. 2.1).

3) Die Spracherlernung muß den universalen produktiven bzw. kreativen Charakter der Sprachen ausnutzen. Der produktive Charakter der Syntax zeigt sich darin, daß schon bei einer (meist unbewußten) Beherrschung weniger Regeln eine außerordentlich große Menge neuer, z.T. noch nie gehörter Sätze gebildet werden kann. Hierauf hat schon PALMER (1925, S. 7) in seiner Kritik an BERLITZ hingewiesen: "BERLITZ does not appear to have realized the necessity for the pupil to mechanize type-sentences and to derive from these an unlimited number of subsidiary sentences and combinations".

4) Denken und Fühlen sind muttersprachlich geprägt. Für die naive Sprachauffassung sind sogar Ding und muttersprachliche Bezeichnung eins. Auch beim jüngeren Schulkind kann die Loslösung von muttersprachlichen Denkgewohnheiten nur allmählich erfolgen (vgl. Kap. 1). Die - ausgesprochene oder unausgesprochene - Präsenz der Muttersprache ist in den meisten Fällen anfänglich unvermeidbar (vgl. Kap. 2.5). Daraus folgt, daß die Aufnahme neuen Sprachmaterials methodisch anders behandelt werden kann als die Abschlußphase, nachdem vermittelnde Zwischenglieder "ausgeübt" wurden. Der Fortfall der Muttersprache ist eine Funktion der Häufigkeit des In-Gebrauch-Nehmens der fremdsprachigen Formen, gleichgültig, ob bei der Erstbegegnung die Muttersprache den Sinn vermittelt oder nicht (vgl. Kap. 4.4).

5) Sprache ist wesensmäßig Mitteilung eines Bedeutungsgehalts. Das Ziel, in der Fremdsprache zu denken, ist erreicht, wenn die bewußte Aufmerksamkeit beim Sprechen ausschließlich auf den Sinn der Mitteilung gerichtet ist, während sich die benötigten Sprachformen automatisch einstellen. Um zur Sicherheit in der Anwendung von Sprachformen zu gelangen, muß auch bei der Einübung das Bewußtsein der Sinnbeziehungen (Situation oder Kontext) lebendig sein.

Die fachdidaktische Konkretisierung erfolgt nach dem schon in der Einleitung benutzten dreiteiligen Artikulationsschema. BÜTTNERs Scheidung von Verstehen und Aneignung wird damit verändert und erweitert, jedoch der Grundgedanke der unterrichtsmethodischen Verschiedenheit von Artikulationsphasen beibehalten. Der auf muttersprachliche Semantisierung abgestimmte Unterricht kommt in einer an Texten ansetzenden Einführungsphase stärker als in einer "situativen" Einführungsphase zur Geltung. Die Veränderung der Semantisierung bewirkt eine Veränderung der Abfolge methodischer Schritte: Ausgangspunkt der Lektion ist, ähnlich wie im traditionellen Lehrbuch, ein Text bzw. ein Hör- und Sprechstück, das sämtliche neuen Wörter und Wendungen enthält, während sich in PIEPHOs Artikulationsschema (vgl. Kap. 6.4) die "kontextuelle Phase" in der Mitte zwischen situativen und auswertenden Übungsteilen befindet.

1) Die erste Phase dient dem Auswendiglernen von "Primärmaterial" (im Sinne PALMERs) in Form von dialogisch aufgebauten Texten. Ein Dialog wird am schnellsten auf dem Wege der mimicry-memorization bei muttersprachlicher Semantisierung erlernt. Die hierbei zu benutzende Lehrtechnik hat DODSON (1967) im Detail beschrieben. Deren prinzipielle Ungefährlichkeit im Hinblick auf muttersprachliche Interferenzen wurde bereits dargelegt (vgl. Kap. 9.3). Dabei kann anfangs in gewissen Fällen die Muttersprache auch als syntaktisches Analogon benutzt werden (Verzicht auf die deutsche Wortstellung, vgl. Kap. 7.4), jedoch ist die Äquiva-

lenz von Sinngruppen bestimmendes Gliederungsprinzip (vgl. Kap. 7.6). Das vorgeschlagene Verfahren ist nicht nur vordergründig ökonomisch, wenn die gewonnene Zeit für anschließende manipulative und kommunikative Übungen tatsächlich genutzt wird. Sowohl DODSON (1967) als auch SASTRI (1970) haben beobachtet und zahlenmäßig erfaßt, daß die Schüler bei muttersprachlicher Semantisierung mehr Gelegenheit zum Sprechen bekamen und schneller zum selbständigen Variieren der Sätze bereit waren. Stets aber ist denjenigen Verfahren der Vorzug zu geben, die schneller und sicherer zur Sprachanwendung führen.-
Schließlich dürfte sich von selbst verstehen, daß die muttersprachliche Semantisierung mit zunehmender Sprachbeherrschung überflüssig wird, ohne jedoch von einsprachigen Worterklärungen je völlig ersetzt zu werden. Das vorgelegte Modell bezieht sich auf den elementaren FU.
2) Auch die Übungstätigkeit der Sprachverarbeitungsphase hat überwiegend formalen Charakter. Das bei der Aufnahme Gelernte wird manipuliert und systematisch variiert. Primärmaterial - oder "memorized matter", wie es PALMER (1921, S. 116) auch nennt - wird zu Sekundärmaterial, "constructed matter", erweitert, indem der produktive Charakter der im Primärmaterial enthaltenen Satzbaupläne ausgenützt wird. Hier sind einsprachige pattern drills ebenso wie (im Kap. 7.2 beschriebene und begründete) zweisprachige zu verwenden.
3) Die Sprachanwendungsphase - ROEMINGS "creative mode" - ist die wichtigste Phase, denn hier werden 2 Obersätze berücksichtigt. Aus ihnen folgt einmal die völlige Einsprachigkeit dieser Phase (vgl. Kap. 2.1). Zum andern sind alle Sprachübungen dieser Phase nicht mehr formaler Natur, sondern erwachsen wie im normalen Sprachgebrauch aus Sinn oder Sachverhalt: Fragen und Antworten, Beschreiben, Erzählen, Darstellen. Eigentlich ist alles andere nur Zurüstung und Vorbereitung, doch ohne die Vorarbeiten der vorauslaufenden Phasen kann die einsprachige Sprachanwendung nicht im gebotenen Ausmaß gelingen. Das Modell folgt damit dem

didaktischen Grundsatz, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten zu gehen. "Man darf eben die Grundsätze der Spracherlernung nicht (besser: nicht allein, W.B.) aus der Art und Weise des vollkommenen Sprechens ableiten..." (KIRSTEN, 1920, S. 40). Der didaktische Ort der psychologischen Forderung, "eine absolut reine Assoziationssphäre für die fremde Sprache" zu schaffen (KIRSTEN, S. 121), ist die Sprachanwendungsphase. Sie ist damit der Schlußstein im Gewölbe, ohne den das ganze Gebäude zusammensinken muß. Über diese einsprachige Phase hinaus hat das Prinzip der Einsprachigkeit auch in diesem Modell insoweit Geltung, als zu keiner Zeit dem Schüler die Gelegenheit gegeben ist, die Muttersprache zu gebrauchen. Damit ist auch APELTs (1971, S. 214) Forderung nach "kontinuierlicher fremdsprachiger Aktivierung des fremdsprachigen Spurennetzes" optimal erfüllt.

In dem Maße, in dem sich die FD davon löst, ein pauschales Prinzip der Einsprachigkeit als gesichert vorauszusetzen und in Lehrplänen unkritisch zu postulieren, wird sich unser Wissen über diese Problematik erweitern. Verfasser von Lehrplänen oder Richtlinien, die nicht warten können, bis gesicherte Ergebnisse vorliegen, sollten sich darum nicht scheuen, auch offene Problemstellungen in Lehrpläne einzubringen.

Es wird auf lange Sicht nicht möglich sein, die Überlegenheit dieses oder irgendeines anderen Sprachlehrmodells lückenlos nachzuweisen. Die heute möglichen Modelle sind zu grob. Zu viele Einzelfragen bleiben unbeantwortet, zu viele Einzelmaßnahmen ohne ausreichende Begründung. Dennoch sind Rahmenmodelle, in denen relevante psychologische und linguistische Erkenntnisse der Zeit verarbeitet werden, als Bezugspunkt für die Praxis unverzichtbar. Sie sind jedoch keine isomorphe Abbildung unverrückbarer Sprachlerngesetze, sondern eine didaktische Konstruktion, die präzisiert oder

durch eine bessere ersetzt werden kann. Ohne sich stringent aus überprüften psychologischen und linguistischen Hypothesen herzuleiten, baut sie doch darauf auf und bleibt dabei für die Praxis verwertbar.

"Denn in dem Moment, in dem eine Fachdidaktik praktisch werden will, muß sie sich notwendig ... auf eine Kette von Einzelschritten fixieren, die hermeneutisch geordnet werden, die aber nicht über die fehlende Kontinuität von Theorie und Praxis hinwegtäuschen dürfen" (MEYER 1970, S. 590). "A good method must, before all, be comprehensive and eclectic" (SWEET 1899, S. 3). LATTMANN (1896, S. 5, 24) haben vier Jahrhunderte Methodik des Lateinunterrichts öfter gezeigt, "welche Übel daraus zu entstehen pflegen, wenn Unterrichtsmethoden aus einem Principe heraus construirt werden"; die Geschichte lehre, daß nur eine "combinirte" Methode vor Verirrung schütze. Diese Auffassung scheint auch heute noch das einzig mögliche Ergebnis einer umfassenden Methodendiskussion zu sein.[69] Gleichzeitig wird gefordert,
(1) daß die Methode im Einklang stehe mit praktischer Lehrerfahrung,
(2) den Befunden der experimentellen Didaktik nicht widerspreche,
(3) sich in den Rahmen psychologischer und linguistischer Gesetze und Erkenntnisse einfüge.
Die Notwendigkeit, eklektisch zu verfahren, beruht letztlich auf der noch wenig erforschten "vieldimensionalen Faktorenkomplexion pädagogischer Felder" (WINNEFELD 1970, S. 48).

ANMERKUNGEN

1) Ch. SCHWEITZER war wohl der bekannteste französische Bundesgenosse der Reformer. SARTRE (Les mots 1964, S.4) schreibt über seinen Großvater: "(il) opta pour la méthode directe dont il se dit plus tard l'inventeur".

2) Vgl. noch folgende Definitionen: "The Direct Method... has been aptly defined by H.E. Moore as 'going from Birmingham to London direct instead of via Bristol'. Its distinctive features have been outlined by N.R.Ewing in the following passage: 'The Direct Method... aimed at forming direct association between experience and expression, thereby necessitating the virtual exclusion of the mother tongue and the adoption of the foreign tongue as the medium of expression in the classroom, the postponement of translation to a much later stage and its replacement by free composition. The unit of expression was not the word but the sentence...' " (JONES 1966, S. 150).

3) Vgl. die Bezeichnungen bei THIERGEN (1913, S. 23 - 28). Nicht alle Methodenbezeichnungen wurden gleichermaßen akzeptiert. So wandte sich KRAUSE (1918, S. 31) nicht zu Unrecht gegen den Begriff der "natural method" (natürliche Methode, Naturmethode) und seine Gleichsetzung mit "direct method". Zwar versuchten die Reformer, stets an den "natürlichen", d.h. muttersprachlichen Spracherwerb anzuknüpfen, doch trafen sie schon mit FRANKE (1884, S. 14f.) eine klare Unterscheidung von "natürlicher" und "künstlicher" Spracherlernung.

4) Vgl. auch GURREY (1963, S. 26): "The Direct Method can be used in conjunction with other methods because it is not properly a 'method' at all. It is a principle, and

it is one of the main principles of the psychology of language that can be directly translated into classroom procedure."

5) Vgl. die Lehrbuchdokumentation im Anhang.

6) Die direkte Methode ist aber nur "grammatiklos" in dem Sinne, daß sie auf metasprachliche Regeln weitgehend verzichtet. SCHWEITZER (1903, S. 17), der unter Grammatik die Struktur selbst einer Sprache versteht, betont: "La méthode directe n'est donc pas, comme on le prétend parfois, incapable d'enseigner la grammaire. Nous dirons même mieux: elle est la seule façon à la fois logique et facile d'enseigner la grammaire".

7) Vgl. die ähnliche Gliederung der Verlaufsphasen bei PALMER (1940, S. 11), BELYAYEV (1963, S. 3f.), GANTIER (1968, S. 122), DIGESER (1969, S. 28), DOYE (1971, S.32) und R. SCHULZ (1971, S. 12). Das hier benutzte Artikulationsschema ist besonders klar bei ROEMING (1968) und ZIMMERMANN (1969) herausgearbeitet. Die drei Hauptphasen sind, wie es in den neuen Hessischen Rahmenrichtlinien heißt, "verbindlich und nicht vertauschbar" (zit. bei FREUDENSTEIN 1972b, S. 351). Man vergleiche jedoch die in Kap. 6.4 erörterte Einteilung in vier Phasen bei PIEPHO (1971).

8) Es soll nicht verschwiegen werden, daß die Untersuchung der Einsprachigkeit nach dieser Seite hin ergänzt werden muß. Wichtige Berührungspunkte weist die Arbeit von SCHLECHT (1968) auf, der aufgrund kontrastiver Betrachtung Vorschläge für ein- und zweisprachige Übungen macht.

9) LUDWIG (1967, S. 20): "The creative language teacher does not have guilt feelings about the appropriate use of English".

10) So weist SAUER (1972, S. 249) auf die Tatsache hin, "daß der Stellenwert des Historischen in unserer Gegenwart allgemein und in der Fremdsprachendidaktik im besonderen nicht groß ist".

11) Die neusprachliche Reformbewegung ist "gegen Ende der siebziger Jahre" entstanden (BREYMANN I, S. 97); die Bewegung im engeren Sinne gilt als abgeschlossen, als sich nach der Jahrhundertwende allgemein die "vermittelnde Richtung" durchsetzt (BREYMANN-STEINMÜLLER III, S. 105ff.).

12) Nach BÖRNER und STIEHLER (1906, S. 395) ist es ein "grober Irrtum, wenn sich manche Reformer das Verdienst zuschreiben, eine 'neue' Methode im neusprachlichen Unterrichte in den Kurs gebracht zu haben", die Lehr- und Übungsformen der Reformer seien "fast samt und sonders schon dagewesen". Dieses schroffe Urteil hat jedoch nur vom Standpunkt der Praxis aus eine gewisse Berechtigung.

13) DNSp, XV (1907), S. 257ff., 337ff., 396ff., 470ff., 537ff., 577ff., und XVI (1908), S. 13ff. BÜTTNER ist zur Zeit der Abfassung Oberlehrer in Wuppertal-Elberfeld und später Direktor der höheren Mädchenschule und des höheren Lehrerinnenseminars zu Berlin-Lichterfelde. An späteren Arbeiten ist vor allem die Schrift: Zur Grundlegung des Erziehungs- und Unterrichtsbetriebes an unseren höheren Schulen (Marburg 1911) hervorzuheben. Sie kennzeichnet ihn als progressiven Reformpädagogen, der für freiwillige Hausarbeiten eintritt, die Abschaffung des Zensuren- und Prüfungszwanges fordert usw.

14) Rezensionen auszugsweise abgedruckt in BÜTTNER, Wörterbuch für den Gebrauch der Präpositionen im Französischen (Marburg 1913), S. 191, z.B.: "Er hat seine Aufgabe in glänzender Weise gelöst. Seine Arbeit gehört gewiß zu den vortrefflichsten methodischen Schriften, die es gibt"

Oder: "Diese wertvolle und kritische Arbeit sei den Fachgenossen bestens empfohlen. Der Verfasser ist überzeugter Anhänger der Reform, jedoch keineswegs blind für die Fehler und Irrtümer, in welche die radikalen Vertreter dieser Richtung verfallen sind".

15) LOHMANN (1969, S. 26) begründet die Beschränkung ihrer Untersuchung auf die Zeit nach 1945 damit, daß "erst die Auseinandersetzung der beiden letzten Jahrzehnte mit den Problemen, Zielen und Methoden dieses Faches an der gegenwärtigen methodischen und linguistischen Forschung orientiert" sei. Hier wird die deutsche Tradition doch erheblich unterschätzt. Deutsche Gesamtdarstellungen nach 1945 haben m.E. die Leistung von ARONSTEIN (1926) und OTTO (1925) nicht übertreffen können. Auch in der Aussage, daß sich erst LEISINGER und GUTSCHOW "um eine echte Verbindung von Methodik und Didaktik bemühen, die bisher in Deutschland gefehlt hat" (LORENZEN 1972, S.21) liegt eine Verkennung der Tradition vor 1930.

16) Gustav KRÜGER wurde vor allem als Verfasser eines "Englischen Unterrichtswerks für höhere Schulen', Leipzig 1905ff. bekannt; er nimmt einen "vermittelnden Standpunkt" ein, vgl. BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 95.

17) Den Hinweis auf HORNBY gibt KAHL (1962, S. 125).

18) Daß die terminologische Trennung von Verstehen und Aneignung nicht besonders glücklich war, zeigt der Vergleich mit HÜSGES (1964, S. 36ff.), der die gleiche sachliche Unterscheidung trifft. Aber wo BÜTTNER Verstehen sagt, spricht HÜSGES von Aneignung, und was BÜTTNER Aneignung nennt, heißt bei HÜSGES Einprägen und Geläufigmachen.

19) Vgl. zum Begriff der "vermittelnden Methode" die Lehrbuchdokumentation im Anhang.

20) Eine späte Verurteilung der direkten Methode macht sich die gleiche Formel zunutze. ZIMMERMANN-SUSSLOW (1958, S. 360) bringt die direkte Methode in Zusammenhang mit dem "Utilitarismus der Imperialisten, der Ausbeuter von Kolonien". Fertigkeit (polemisch: Pidgin-English) wird verworfen und gegen Bildung (hier: marxistisch-leninistische) abgesetzt. "Es sind politisch-ideologische Erwägungen, die uns die direkte Methode ablehnen lassen: in unserem Arbeiter-und-Bauern-Staat, der den Sozialismus aufbaut, sollen alle Kinder zu allseitig gebildeten, selbständig denkenden Menschen erzogen werden, die fähig und bereit sind, am weiteren Aufbau des Sozialismus mitzuarbeiten, mitzudenken, ihn zu festigen" (S.358). Die direkte Methode sei vor allem deswegen "reaktionär", weil sie das "Grundprinzip der bewußten Schülerarbeit" vernachlässige (S. 364). Diese Auffassung ist jedoch auch im marxistischen Lager umstritten. ZIMMERMANN-SUSSLOW muß sich mit einem sowjetischen Methodiker auseinandersetzen, nach dem die direkte Methode durchaus dem dialektischen Materialismus entspreche, "denn dieser lehre, daß der Mensch fähig sei, die Wahrheit durch das Gefühl intuitiv zu erfassen" (S. 365). Derartige Ableitungszusammenhänge sind nur mit Hilfe vager Begriffe konstruierbar; vorgefaßte Ansichten über die bessere Lehrmethode sollen ideologisch abgesichert werden. Das vorgeordnete Ziel, hier: die mündliche Sprachbeherrschung, ist stets eine politische Setzung. Jedoch die Einsprachigkeit des Unterrichts als methodisches Prinzip mit politischen oder sprachphilosophischen (vgl. Kap. 8.1) Gehalten in Zusammenhang zu bringen, ist ein Versuch am untauglichen Objekt. Ein rein technologisches Verständnis von Methode ist der Einsprachigkeitsproblematik angemessener.

21) Vgl. auch den Begriff der Fertigkeit bei SALLWÜRK (1908, S. 123 - 128).

22) Vgl. das interessante Kapitel "Spracherlernung und Goethischer Bildungsdrang" bei WÄHMER (1914, S. 19).

23) Die Auseinandersetzung führte zu mehrfacher, nicht immer gleichgerichteter Revision der Lehrpläne. Zum Streit um die formale Bildung auf dem Hintergrund des Herbartianismus im alt- und neusprachlichen Unterricht vgl. BUDDE (o.J.). Dieser zitiert (1) HERBART und (2) ZILLER als entschiedene Gegner des formalen Prinzips: (1) "Mögen immerhin die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kennt ... Als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen geistigen Müßiggangs bezeugten, der mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen kann". (2) "Man sollte von dem Studium der alten Sprachen nicht rühmen, es liege darin unmittelbar und ohne weiteres für die Jugend eine formal bildende Kraft in dem Sinne, daß dadurch eine allgemeine geistige Befähigung gewonnen würde ... Vor allem kann das nicht in der Weise geschehen, als ob gewisse Seelenvermögen wie geistige Muskeln durch eine geistige Gymnastik in fortwährende Tätigkeit gesetzt und dadurch ... gestärkt würden ... Mit jeder materialen Bildung, d.h. derjenigen, die neuen Vorstellungsinhalt erzeugt, ist immer zugleich eine formale Bildung verbunden" (S. 6ff.). Eine naive Sprachauffassung knüpfte den Begriff der formalen Bildung an den Formenreichtum - besonders Deklinations- und Konjugationsformen - einer Sprache. Aus dieser Sicht erschien das Englische weniger formal bildend als das Französische oder Lateinische: "Bei der erwähnten Einfachheit der englischen Formenlehre, welche sich betreffs des Artikels, des Geschlechts und des Numerus bis in die Syntax erstreckt, muß hier also von

derjenigen formalen Bildungswirkung abgesehen werden, welche durch den lateinischen und französischen Unterricht bezweckt wird" (SCHRADER 1882, S. 517).

24) "Weder die Verhältnisse in der Kirche noch im Staat noch in der Wissenschaft machten das Lateinschreiben und -sprechen weiterhin erforderlich. Trotzdem wurde an den Schulen bis weit in das XIX. Jahrhundert hinein die lateinische Imitation weiter sorgfältig gepflegt. Man verteidigte nunmehr diesen Betrieb des Lateinischen mit der "formalen Bildung" ... (BUDDE o.J., S. 115). Denselben Zusammenhang zwischen verminderter praktischer Bedeutung des Lateinischen und verstärkter Betonung der formalen Bildung konstatiert SALLWÜRK (1898, S. 6).

25) "Für schwach begabte Schüler wird die direkte Methode geradezu verhängnisvoll, weil es ihnen erstens schwerer wird, dem Unterricht zu folgen, und weil sie zweitens nicht durch häusliche Arbeit diesem Mangel abhelfen können" (BAUMANN 1907, S. 302).

26) Vgl. die Rezension von STREUBER (DNSp, 1918, S. 271): "Das aber ist schade, daß diesen Untersuchungen die Beweiskraft und Allgemeingültigkeit, die man von ihnen erhoffen möchte, nicht zukommt. Der Nutzen, den sie der Sache der direkten Methode bringen sollten, ist deshalb zweifelhaft".

27) Vgl. die kritische Rezension der SCHÖNHERRschen Untersuchung von M. WEYRAUCH, ZfeU, 1916, 368 - 370.

28) Vgl. FLECHSIG (1964, S. 136): "The teacher of modern languages - as his colleagues teaching other subjects in grammar school - neither by his academic studies nor by his apprenticeship had had any contact with problems and methods of educational research. The traditional prejudice of philologists against counting,

measuring and experiments helped a lot to keep this barrier intact".

29) Vgl. PALMER (1917, S. 3): "The science of language-study does not exist, but it is high time that it should exist". LADOS (1967) "scientific approach" ist nichts Neues.

30) Vgl. AUSUBEL (1968, S. 74): "It is important to recognize that we learn the new syntactic code by using native-language syntax as a model and then noting similarities and differences between the two codes".

31) Vgl. nach OTTO (1933, S. 269): "In allen Fällen unbewußter und bewußter Sprachangleichung an die eingewurzelten muttersprachlichen Gewohnheiten wird es nun aber darauf ankommen, die muttersprachlichen Zwischenglieder sowie verstandesmäßige Überlegungen (die 'Regel') durch Übung auszuschalten ('aus-zuüben'), sobald sie ihren Dienst geleistet haben". BAUMANN (1910, S. 134f.), der eine psychologische Monographie über das Gedächtnis auswertet, zieht - unter Verwendung des Begriffs der "überspringenden Assoziation" - die gleichen didaktisch-methodischen Konsequenzen.

32) Vgl. die Analyse des Semantisierungsprozesses bei PATTERSON (1932, S. 576): "A direct bond of association, that of stimulus-response, must be created between the unit of expression and its meaning. At this stage the intervening English expression will surely come to mind, and this will do no harm provided the association is between the foreign unit of expression and not a single word to word association. Then, by virtue of the natural tendency toward mental short-circuiting, the consciousness of the English expression will soon drop out ...".

33) Der Titel von COCHRANS Dissertation The Experimental Didactics of Ernst Otto (1950) ist daher irreführend.

34) MUES' Hauptinteresse gilt der Einsprachigkeit des Unterrichts: "Das vorliegende kleine Buch gibt in einer Reihe von 'Preparatory Lessons' die Grundlage für einen englischen Unterricht, der von vornherein einsprachig sein will" (1931, S. V).

35) Vgl. W. MÜNCHs Klage über die geringe Breitenwirkung der Reform: "Wie verblüffend tief ist der Stand des neusprachlichen Unterrichts an manchen Anstalten, wie schlechthin gleichmütig hat man die ganze Bewegung der letzten 25 oder 30 Jahre vorüberrauschen lassen ..." (BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 33).

36) "Die mündliche Vorbereitung der Lesestücke im Anfangsunterricht, d.h. die Entwicklung ihrer Bedeutung ohne Übersetzung in die Muttersprache, ist eines der wichtigsten und schwierigsten Probleme des Reformunterrichtes und stellt die höchsten Anforderungen sowohl an die praktische Sprachbeherrschung und das methodische Geschick des Lehrers, wie auch an die Auswahl der Lesestücke selbst" (EGGERT 1911b, S. 27).

37) Die darzustellende Weise der Texteinführung wird als Standardverfahren von den gymnasialen Richtlinien (NRW) empfohlen: "In den beiden ersten Jahren ist die akustische Vermittlung des unbekannten Textes die Regel. Der Lehrer bietet den Text bei geschlossenen Büchern dar..." (Richtlinien: Französisch, Ratingen, 1963, S. 8; parallel dazu Richtlinien: Englisch, Ratingen, 1964, S. 6f.). - Der Verfasser konnte über 80 Lehrprobenentwürfe durchsehen, die ihm z.T. von Kollegen zur Verfügung gestellt wurden. Die Entwürfe stammen aus den Studienseminaren Münster, Bochum und Hagen und wurden in den Jahren 1960 - 1966 angefertigt.

38) Dieser Unterschied ist schon in KLINGHARDTs (1892, S. 76ff.) "Zwei Formen der imitativen Methode" deutlich vorgebildet.

39) Zwei weitere Belege für die Absicht, mit einem neuen Lehrbuch die Einsprachigkeit des Unterrichts zu verwirklichen: "Wenn einsprachiger Unterricht bisher nur schwer durchführbar war oder nur mit großen Mängeln durchgeführt wurde, so lag das an dem Fehlen geeigneter Unterrichtsmittel. Wenn wir in Zukunft die Forderungen moderner Methodik berücksichtigen wollen, so brauchen wir Lehrbücher, welche speziell für diese Aufgabe geschaffen worden sind" (DENNINGHAUS 1965, S. 19). "Die Darbietung des Stoffes, der Übungen und der Erklärungen im Lehrbuch sollte grundsätzlich einsprachig erfolgen. Sobald die Autoren eines Lehrbuchs gezwungen sind, den gesamten Lehrgang einsprachig abzufassen, erhalten die Übungen, die Texte und der Wortschatzaufbau eine absolut folgerichtige Entwicklung hinsichtlich der Semantik, der Satzstrukturen und der Wiederholungsmäglichkeiten, die in der Vergangenheit oft deswegen nicht vorhanden war, weil man im Zweifelsfalle stets die Muttersprache als 'Notbremse' einbaute" (PIEPHO 1964, S. 43).

40) Vgl. im Anhang die Dokumentation zum Lehrwerk von ROSSMANN & SCHMIDT.

41) Wie sehr dies als Neuerung empfunden wurde, zeigt die Reaktion bei Teilen der Lehrer- und Elternschaft, die den Verlag zwang, dem Gymnasialwerk English For Today nachträglich ein Englisch-deutsches Wörterverzeichnis folgen zu lassen. Einige Schulen erklärten sich zur Einführung des Lehrwerks erst bereit, nachdem der Verlag diese Nachlieferung zugesagt hatte, ein Zeichen für die starke Identifizierung auch des neusprachlichen Unterrichts mit dem traditionellen Vokabellernen (Persönliche Mitteilung von Herrn Dr. JÄGER, Lensing-Verlag).

42) Vgl. WALTER (1908, S. 35): "So habe ich die Wörterhefte Oktavform) so einrichten lassen, daß auf der gebrochenen

Seite links der französische Ausdruck, rechts die deutsche Übertragung steht, während die gegenüberliegende ganze rechte Seite der französischen Erklärung oder Zeichnung zur Verfügung steht". Die deutsche Übertragung ist eine Konzession an die "schwachen Schüler" sowie an Prüfungsanforderungen (Übersetzen).

43) Daß die Armeekurse für die Konzeption der audiolingualen Methode ausschlaggebend waren, ist heute allgemein anerkannt, vgl. u.a. VALDMAN (1970, S. 312): "It will be remembered that the audiolingual approach as we know it today was engendered by the intensive language training courses established by the armed forces during the Second War".

44) Vgl. VALDMAN (1970, S. 315): "There are scarcely today any foreign language programmers who strive for complete self instruction, and it is the general consensus that programmed materials and electro-mechanical presentation devices can only assume some of the functions of foreign language instruction".

45) Schon BÄRWALD (1899a, S. 72f.) hatte die Vorteile eines Verzichtes auf die deutsche Wortstellung und die Unschädlichkeit wortwörtlichen Übersetzens für das muttersprachliche Stilgefühl hervorgehoben. Die Grenze der Anpassung an die fremde Sprache verläuft da, wo der deutsche Text unverständlich wird.

46) Dieselbe Verwechslung kennzeichnet durchgängig MAGERs (1843) "genetische Methode". - Im folgenden beziehe ich mich auf ein unveröffentlichtes Manuskript von BOHDAN WOJTOWICZ: "Integrated Notation as an Aid in Foreign Language Learning", das mir H.-E. PIEPHO anläßlich meiner Kontroverse mit ihm im Forum der Praxis des neusprachlichen Unterrichts (1972, 213 - 218) zur Verfügung stellte.

47) Auch OEHLER (1972, S. 10) führt die Tan-Gau-Methode an, jedoch ohne Quellenangabe.

48) Vgl. STREUBER (1914/15, S. 450): "Die Sprachmeister sprachen ihren Zöglingen französisch vor, fragten sie französisch, erklärten ihnen unter Umständen auch

einen Schriftsteller in französischer Sprache und ließen ihre Schüler - anfangs noch viel mit deutschen Worten vermischt - allmählich französisch antworten, ein Verfahren, das neben den grammatischen Übungen auch später noch üblich war".

49) FRANKEs Begründung der Einsprachigkeit wirkte weiter, so bei HÜBNER und MUES: "Demgemäß muß der Unterricht, wie schon Walter HÜBNER fordert, einsprachig sein: 'Die Unterrichtssprache muß die fremde sein; wer den fremden Volksgeist intuitiv erkennen will, muß so viel wie möglich in der fremden Sprache leben, muß gleichsam in ihr 'schwimmen'!'" (MUES 1926, S. 206).

50) Vgl. CATFORD (1965, S. 49): "Translation equivalence can nearly always be established at sentence-rank".

51) Vgl. BAUMANN (1910, S. 141): "Dennoch gibt es in der Tat eine recht beträchtliche Anzahl von Wörtern verschiedener Sprachen, die nach ihrer Bedeutung ziemlich oder ganz genau übereinstimmen, nicht allein solche, die konkrete Begriffe ausdrücken, sondern auch viele mit abstrakter Bedeutung. Man denke z.B. nur an eau Wasser, lion Löwe, fer Eisen, noir schwarz, utile nützlich, aimer lieben, craindre fürchten und unzählige andere, die man getrost und unbesorgt wörtlich übersetzen kann".

52) HERRIOT (1970, S. 57) spricht in diesem Zusammenhang von CHOMSKYs "apparent double-talk".

53) Vgl. die bei WIECZERKOWSKI (1972, S. 78) aufgeführten Bestimmungskriterien des Bilinguismus von 9 Autoren.

54) Vgl. CARROLL (1963a, S. 1086): "The theory itself says nothing about which kind of bilinguism is 'better', but the immediate inference which some writers have drawn from it is that coordinate systems are more desirable

and that second language learning should be organized to produce coordinate rather than compound bilingualism. This would, then, be an argument for a 'direct method' in which the use of the learner's native language would be mimimized or avoided altogether".

55) Aufgrund empirischer Untersuchungen über Interferenzfehler kommt JUHASZ (1970, S. 145) zu einem ähnlichen Ergebnis: "Das compound system ist nur theoretisch einheitlich: in Wirklichkeit sind gewisse Segmente der fremden Sprache immer schon Fertigkeiten, d.h. automatisiert, zum coordinate system gehörig".

56) So ist auch die unkritische Anwendung der Begriffe compound und co-ordinate system bei LORENZEN (1972, S. 42ff.) zurückzuweisen.

57) Dagegen sieht LADO Interferenz und Transfer einseitig auf das Verhältnis Muttersprache - Fremdsprache bezogen. Er definiert Transfer als "bewußte oder unbewußte Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache. Ist die Übernahme einer solchen Gewohnheit in die Zielsprache möglich, liegt eine Lernerleichterung vor; stört die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozeß, tritt Interferenz auf, und der Spracherlerner sieht sich zusätzlichen Lernschwierigkeiten gegenüber" (LADO 1967, S. 299).

58) Auch bei WEIGEL (1918) ist deutlich zu erkennen, daß der Interferenzbegriff noch nicht geläufig ist. WEIGEL führt eine Anzahl typischer englisch-deutscher Interferenzfehler an und gibt eine moderne theoretische Begründung, ohne von Interferenz zu sprechen: "Two languages are two separate sets of habits. Where they are spoken together and where great conscious care is not exercised, each language suffers. Each will bear the marks of the other ... Reference to the English

harms the making of the new habit in German ..." (S. 347f.). Zur Geschichte des Interferenzbegriffs vgl. JUHASZ (1970, S. 17f.).

59) Diese Auffassung vertreten auch ALLEN (1948) und WALATARA (1970, S. 97): "In our experience no amount of ignoring of the mother tongue and use of the direct method prevented mother-tongue interference".

60) An dieser Stelle wird die enge Beziehung zwischen sinnvollen Stoffen und der Anzahl von Assoziationen (Gewöhnung!), die sie eingehen, deutlich. Daher der Versuch, den Sinngehalt oder die Bedeutungshaltigkeit (meaningfulness) eines Elements als Anzahl der assoziativen Beziehungen zu anderen Elementen zu definieren, vgl. HÖRMANN (1970, S. 154).

61) Hinweis auf KATONA (1940) bei HÖRMANN (1964, S. 266ff.).

62) Vgl. den empirischen Beleg bei JONES (1969, S. 17): Here, for example, is a table of my own daughter's progress to the end of her first year, understanding individual 'words' as contrasted with her ability to utter 'words':

Words understood	Words said
14	0
26	1
26	2
52	3
53	4
55	5
62	6

63) Die Verwandschaft von ASHERs Verfahren mit den GOUINschen Handlungsserien einerseits, mit WALTERs Hörübungen (vgl. LÜCKER 1927) und PALMERs (1917, S. 46) "passive work" andererseits ist nicht zu übersehen.

64) Vgl. das Kurzprotokoll im dokumentarischen Anhang.

65) Die Idee, den Assoziationstest für die Belange des FU zu benutzen, ist nicht neu: "Ein Schüler aus dem Übersetzungsunterricht wird sicher zu dem Wort 'le sang' das Wort Blut assoziieren, während ein Reformschüler sicher 'rouge' sagt" (KIRSTEN 1920, S. 123).

66) Vgl. besonders die statistischen Daten und Aussagen zum Klasseneffekt bei einem Berliner Versuch zum Frühbeginn des Englischunterrichts (HILGENDORF, HOLZKAMP & MÜNZBERG 1970) und CARROLLs (1969, S. 231ff.) Analyse des Pennsylvania Projekts. Zum Klasseneffekt zählt die Lehrervariable, die nach CARROLLs Berechnung eine bedeutende Rolle spielte: "The ability of teachers to teach, while unmeasurable, seems to have almost overshadowed any differences resulting from 'strategy' or 'system'".

67) Vgl. die Kritik an empirischen Methodenvergleichen bei WALLEN & TRAVERS (1963, S. 466): "They are comparable to efforts made by a medieval physician to determine which of two herbs had the greater curative value, when he had no knowledge of the chemistry, physiology or pharmacology involved ... For the most part, studies which supposedly compare the effectiveness of two teaching methods are generally studies which compare two largely unknown conditions". Ebenso die Kritik bei BOSCO & PIETRO (1970, S. 3): "We are convinced that research which attempts to demonstrate the superiority of one strategy over any other is misdirected because of the multiplicity of features underlying each strategy and the problem of co-occurence of features across strategies. Any effective evaluation must be done in terms of feature of strategy rather than of strategy considered as a global entity".

68) Als Beispiel sei STEGEMANNs (1924) Bericht über ein Jahr "erfolgreichen" englischen Anfangsunterrichts

angeführt. Der Unterricht wurde lehrbuchfrei, im ersten Halbjahr rein mündlich und durchweg einsprachig erteilt. "Dem Unterricht fern bleibt jede Art von Übersetzung ... Wir haben es bisher noch immer möglich gefunden, den Kindern den Sinn eines Wortes ohne Zuhilfenahme der Übersetzung klar zu machen, obgleich wir uns längst nicht mehr auf Konkreta beschränken. Die Übersetzung auch des einfachsten Satzes würde u.E. unserer ganzen sonstigen Arbeit zuwiderlaufen". Auch die Grammatik wurde "nur englisch betrieben" (S. 181f.).

69) Eine eklektische Haltung in diesem Sinne vertreten heute sehr prononciert RÜLCKER (1969, S. 104f.), TITONE (1968, S. 109f.), GRITTNER (1969, S. 477) und andere.

DOKUMENTATION

Vermittelnde Methode und Reformmethode nach Lehrwerken der Jahrhundertwende

I

Die eigentliche neusprachliche Reformbewegung gilt um die Jahrhundertwende als abgeschlossen. In der Praxis hat sich eine vermittelnde Methode durchgesetzt, die Altes und Neues verbindet. Triumphierend verkündet STEINMÜLLER: "Der Streit um die Methode im neusprachlichen Unterricht ist eine res judicata. Siegreich schreitet einher das Maßvolle, das für die Allgemeinheit Verwendbare und Brauchbare,... die vermittelnde Methode" (BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 151).
Wie sieht diese vermittelnde Methode in der Praxis aus? Für die Kenntnis der Unterrichtspraxis vergangener Zeiten bilden neben Schulordnungen und Lehrplänen die Lehrbücher die ergiebigste Quelle (Vgl. dazu LATTMANN 1896, S. 3). Das französische Lehrwerk von PLÖTZ-KARES darf als repräsentativ gelten. "Man hört öfters von einer 'Plötzmüdigkeit' sprechen und doch belehrt uns die Statistik, daß die PLÖTZschen Lehrbücher noch am verbreitetsten sind" (BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 78). Noch im Jahre 1916 umfaßt allein die französische Abteilung der mit dem Namen PLÖTZ verbundenen Lehrbücher (zuerst 1848) nach einer Buchhändleranzeige 30 Spezialtitel (DNSp, 1916, S. 239). Um die Rolle der Übersetzung in der vermittelnden Methode von 1900 zu dokumentieren, werden deshalb zugrunde gelegt

1) PLÖTZ-KARES, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache. Elementarbuch verfaßt von Dr. Gustav PLÖTZ. Ausgabe B für Gymnasien und Realgymnasien, Berlin, 1893 (^{4}1898).

2) Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Dr. Karl PLÖTZ und der Neubearbeitungen und neuen Lehrbücher von Dr. Gustav PLÖTZ und Dr. Otto KARES, Berlin, ^{7}1900.

Das Elementarbuch, das für die ersten beiden Unterrichtsjahre gedacht ist, ist ausdrücklich vom Standpunkt der vermittelnden Methode verfaßt und versteht sich als neues Lehrwerk, nicht als Neubearbeitung des Unterrichtswerkes von KARL PLÖTZ. "Es galt, die als gesund und fruchtbar erkannten Momente der Reformbewegung im Sinne altbewährter methodischer Grundsätze zu verwerten". "Daß der vermittelnde Standpunkt der Verfasser zahlreiche Anhänger in der Lehrerwelt hat, ergibt sich aus der Tatsache, daß unser Lehrgang in wenigen Jahren an mehr als 1600 Anstalten zur Einführung gelangt ist" (Zweck und Methode, S. 71, 107). Das Buch zerfällt in einen Lesebuchteil, einen anschließenden Grammatikteil (Regeln und Paradigmen), einen Übungsteil, einen Vokabelteil (1. französisch-deutsch, nach Lesestücken geordnet, 2. alphabetisches Verzeichnis deutsch-französisch). Im folgenden sind vom Kapitel 11 Lesestück und Übungen abgedruckt, dazu Auszüge aus der theoretischen Schrift, die die methodische Handhabung von Text und Übungen im Sinne der Autoren beleuchten.

Lesebuch Kap. 11

L'ARABE ET SON HÔTE

Dans le temps où l'Espagne était sous la domination des Arabes, un jeune homme de cette nation eut une querelle avec un Espagnol. Les deux adversaires tirent l'épée, et l'Arabe est tué. Poursuivi par les amis de son adversaire, l'Espagnol cherche un refuge dans la première maison qu'il trouve ouverte. Le maître de cette maison était un Arabe; l'Espagnol implore sa protection. L'Arabe présente la moitié d'une pêche au fugitif, il mange l'autre moitié et dit: "Mange ce fruit et sois sans crainte; tu es maintenant mon hôte." Puis il cache l'Espagnol dans sa maison. Bientôt les amis du mort arrivent. "Que cherchez-vous?" dit le maître de la maison. "Nous cherchons le meurtrier de ton fils!" Le malheureux père cache sa douleur et dit: "Cet

homme n'est pas dans ma maison; cherchez ailleurs." Resté seul, il va trouver le meurtrier et dit: "Malheureux! L'homme que tu as tué était mon fils. Aujourd'hui, tu restes mon hôte, et la vie d'un hôte est sacrée. Mais demain, je serai ton implacable ennemi. Quitte donc ma maison et profite de cette nuit pour échapper à ma vengeance!"

Übungen Kap. 11

A. 1. Ich ziehe den Degen gegen meinen Feind. 2. Mein Gegner zieht den Degen. 3. Die Soldaten ziehen den Degen gegen die Feinde. 4. Der Soldat tötet seinen Gegner. 5. Der Spanier hat den Degen gezogen; er hat seinen Gegner getötet. 6. Was suchst du? 7. Ich suche eine Zuflucht. 8. Ich flehe deinen Schutz an. 9. Laßt uns diesen Unglücklichen in unserem Hause verbergen. 10. Hier sind Früchte; sei unser Gast und iß ohne Furcht. 11. Bleibe in unserem Hause. 12. Hier sind die Feinde; sie suchen unseren Gast. 13. Wen suchet ihr? 14. Wir suchen unseren Feind. 15. Du verbirgst unseren Feind in deinem Hause. 16. Der Mann, welchen ihr suchet, ist nicht hier (ici). 17. Verlasset unser Haus. 18. Du hast eine Zuflucht in unserem Hause gefunden. 19. Du entgehst der Rache deiner Feinde. 20. Ich habe meinem Gastfreunde Wein und Früchte dargeboten. 21. Unsere Gastfreunde verlassen morgen unser Haus. 22. Der Spanier hat das Haus des Arabers verlassen, um seiner Rache zu entgehen.

B. 23. Wo bringt ihr den Winter zu? 24. Im Winter verlassen wir das Land; wir kehren nach (à) der Stadt zurück. 25. Die meisten Landwirte bleiben [2]während des Winters [1]auf dem Lande. 26. Die Franzosen pflanzen Weinreben. 27. Sie führen viel Wein aus. 28. Führen wir auch Wein aus? 29. Wie (comment) findest du diesen Wein? - Ich finde, daß (que) er sehr gut ist. 30. Die Menschen beten den Schöpfer an. 31. Die Griechen haben mehrere Götter angebetet. 32. Die Perser beten die Sonne an. 33. Nach dem Tode verläßt die Seele den Körper.

Sprechübung

Quels sont les deux adversaires qui tirent l'épée? - Qui est tué? - Que fait l'Espagnol? - Que dit le maître de la maison au fugitif? - Quel fruit présente-t-il au fugitif? - Où cache-t-il le fugitif? - Quelles paroles dit-il aux amis du mort? - Montre-t-il sa douleur? - Répète les paroles qu'il dit au meurtrier de son fils.

Umbildungen

Verändere einzelne Teile der Erzählung, so daß a) der Spanier, b) der Araber als Erzähler auftritt. c) Ersetze in der Rede des Arabers tu durch "vous". d) Setze statt les amis de son adversaire "un ami" de son adversaire.

Zum Lesestück

"Der Zweck der französischen Lesestücke ist 1) dem Schüler die neuen Formen und Spracherscheinungen zur Anschauung zu bringen, 2) für die weiteren im Laufe des Unterrichts vorzunehmenden Übungen eine geeignete Grundlage zu bilden..." (S. 84). Kapitel 11 dient der Einführung von Indikativ Präsens und Imperativ der regelm. Verben auf er: "Dieses Lesestück bietet in 19 Zeilen 15 der zu übenden Formen... Dem Lehrer bleibt es überlassen, ob er zuerst das Stück lesen und durchübersetzen lassen will, um dann die Formen zu erklären und nach Stamm und Endung getrennt an die Schultafel zu schreiben, oder ob er mit der systematischen Erklärung der Formen beginnen und dann erst zum Lesestück übergehen will. Bei der ersten Übersetzung hat er natürlich die Bedeutung der noch unbekannten Wörter anzugeben. Ist die Klasse soweit, daß nach einer ersten bzw. zweiten Wiederholung die Übersetzung glatt und fließend vonstatten geht, so wird zur weiteren Verarbeitung des Stückes übergegangen, für welche natürlich wieder dem Ermessen des Lehrers ein

gewisser Spielraum gelassen werden muß. Am zweckmäßigsten beginnt man wohl mit der einfachen Rückübersetzung ..." (S. 93f.).

Zum Übungsteil

a) Übersetzungsübung

"Um aber den Einwänden, welche gewöhnlich gegen das Hin-übersetzen erhoben werden, zu begegnen, habe ich mich bemüht, den von der neueren Didaktik aufgestellten Grundsatz der engen Anlehnung an das französische Musterstück in besonders sorgfältiger Weise auszubilden, und hierin liegt die Haupteigentümlichkeit, ja, ich darf sagen, der methodische Schwerpunkt des neuen Lehrgangs" (S. 99). In Kapitel 11 verarbeitet Abschnitt A den Inhalt des neuen Lesestückes, während Abschnitt B an früher Gelesenes anknüpft.

b) Sprechübung

"An Stelle der in der A-Ausgabe zugleich als Übersetzungsmaterial dienenden deutschen Fragen über den Inhalt der französischen Lesestücke sind französische Sprechübungen getreten... Über die Berechtigung derartiger in einem Lehrbuch gebotenen Hilfsmittel, gegen die viele Lehrer eine Abneigung empfinden, habe ich mich ... ausgesprochen. Ich erlaube mir, hier noch darauf hinzuweisen, daß an mir bekannten Anstalten diese Abschnitte des Übungsbuches vielfach mit Nutzen in der Weise verwendet werden, daß den Schülern die schriftliche Beantwortung einer Anzahl von Fragen als häusliche Arbeit aufgegeben wird". (S. 105)

Kommentar

"Heute herrscht eine zwischen der alten und neuen 'vermittelnde' Methode, die z.B. durch die Lehrbücher von PLÖTZ-KARES und von PLATE-KARES vertreten ist. Ich gestehe, daß ich in dieser Vermittlung viel mehr Altes als Neues finde" (VIETOR, zit. bei LEONHARDI 1956, S. 33).

II.

Als repräsentativ für den Reformunterricht darf gelten Ph. Roßmann & F. Schmidt, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Erster Teil, Leipzig, ^{20}1903 (1892). Es ist "das nach Plötz zumeist benutzte französische Lehrwerk" (DNSp, 1920, S. 74) und nach zeitgenössischem Urteil "das beste Unterrichtswerk der fortgeschrittenen Reformmethode" (zit. bei BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 81). Es folgt ein Abdruck der Lektion 20 (1. Unterrichtsjahr).

20. EXERCICE.

I.

a) La maison et le jardin.

1. A droite il y a une petite maison. 2. La maison a plusieurs fenêtres et une porte. 3. La porte est ouverte. 4. On voit la cuisine. 5. La servante est dans la cuisine. 6. Elle a allumé du feu pour préparer le dîner. Elle tient la queue de la casserole avec son tablier parce qu'elle est chaude. 7. La fumée sort de la cheminée. 8. Sur le toit il y a un nid de cigognes qui est fait de petites branches. 9. Les cigognes sont revenues d'Afrique. 10. Elles ont passé l'hiver en Afrique. 11. Sous le toit il y a quatre hirondelles. 12. Elles sont aussi revenues d'Afrique. 13. Elles font leur nid sous le toit de la maison; elles le font de terre humide. 14. La grand'mère est assise à la porte, elle tient son petit-fils qui caresse l'agneau. 15. Sur la fenêtre il y a un pot de fleurs. 16. Les fleurs sont rouges. 17. Près de la maison il y a un petit jardin. 18. Dans le jardin il y a un cerisier. 19. Ce cerisier est en fleur. 20. Les fleurs du cerisier sont blanches. 21. Le grand-père et la mère travaillent au jardin. 22. Le grand-père échenille le cerisier, et la mère bêche. 23. Sur le cerisier il y a un étourneau. 24. L'étourneau est noir. 25. Près de la maison il y a un petit garçon qui mange une tartine (de beurre) beurrée et regarde les hirondelles qui font leur

nid sous le toit de la maison. 26. A côté de la maison il y a un rucher de quatre ruches. 27. Les abeilles volent autour du cerisier. 28. Elles cherchent du miel dans les fleurs. 29. Un groupe d'enfants jouent près du jardin. 30. Le chien aboie. 31. Une petite fille donne à manger aux canetons et aux poules. 32. Trois moineaux sont venus pour avoir leur part.

Proverbes: 1. Une hirondelle ne fait pas le printemps.
2. Petit à petit l'oiseau fait son nid.

b) 1. Combien la maison a-t-elle de fenêtres?
2. Est-ce que la porte est ouverte ou fermée?
La porte est-elle ouverte ou fermée?
3. Que voit-on par la porte?
Qu'est-ce qu'on voit par la porte?
4. Qui est dans la cuisine?
Qui est-ce qui est dans la cuisine?
5. Pourquoi a-t-elle allumé du feu?
6. Qu'est-ce qui sort de la cheminée?
7. Qu'y a-t-il sur le toit? De quoi le nid est-il fait?
8. D'où les cigognes sont-elles revenues?
D'où est-ce que les cigognes sont revenues?
9. Où ont-elles passé l'hiver?
Où est-ce qu'elles ont passé l'hiver?
10. Quelles sont les cinq parties du monde?
11. Quelles sont les quatre saisons?
12. Combien y a-t-il d'hirondelles sous le toit?
13. D'où sont-elles revenues?
14. Où font-elles leur nid? De quoi le font-elles?
15. Qui est assis à la porte?
Qui tient-elle?
Que fait le petit-fils?
16. Qu'y a-t-il sur la fenêtre?
De quelle couleur sont les fleurs?
17. Qu'y a-t-il près de la maison?
18. Qu'y a-t-il au jardin?

19. De quelle couleur sont les fleurs du cerisier?
20. Qui travaille au jardin?
21. Que fait le grand-père?
    Qu'est-ce que le grand-père?
22. Quel oiseau y a-t-il sur le cerisier?
23. De quelle couleur est-il?
24. Que mange le garçon qui est au jardin?
25. Que regarde-t-il?
26. Que font les hirondelles?
    Où font-elles leur nid?
    Où est-ce qu'elles font leur nid?
27. Combien de ruches y a-t-il au rucher?
28. Que cherchent les abeilles?
29. Qui joue près du jardin?
30. Que fait le chien?
31. Qui donne de la nourriture aux canetons?
    Que donne-t-elle aux canetons?
    A qui donne-t-elle de la nourriture?
32. Pourquoi les moineaux sont-ils venus?
    Combien de moineaux sont venus?

Der Lektionstext beschreibt einen Ausschnitt aus dem ersten der Hölzelschen Wandbilder, die einen integralen Bestandteil dieses Lehrwerkes bilden. Die Erarbeitung des Textes erfolgt demnach mündlich anhand des Wandbildes. "Von diesen Bildern enthält das Buch kleine, nicht kolorierte Nachbildungen, die dem Schüler bei seinen häuslichen Arbeiten die großen Bilder ersetzen sollen, die er im Unterricht vor Augen gehabt hat" (S. III). An auswertenden Übungen enthält diese Lektion nur Fragen zu Text und Bild, jedoch sind weitere Vorschläge für einsprachige Übungen in dem Lehrbuchteil "Exercices oraux et écrits" jeweils für mehrere Lektionen zusammengefaßt. "Ein Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde findet nicht statt, da diese Übungen nach unserer Erfahrung die Aneignung der fremden Sprache

nicht befördern, sondern hemmen" (S. IV). Entgegen dieser ursprünglichen Absicht der Lehrbuchverfasser wurde jedoch vom Verlag ein zusätzliches Heft Übersetzungsübungen im Anschluß an Roßmanns und Schmidts Lehrbuch nachgeliefert. Nach BREYMANN-STEINMÜLLER (III, S. 116) kamen bei allen Reformlehrwerken, die zunächst ohne Übersetzungsübungen erschienen waren, diese später wieder hinzu. Das französisch-deutsche Wörterbuch zum Schluß ist alphabetisch angelegt und verhindert somit das Auswendiglernen nach Lektionen geordneter Vokabelgleichungen. Der für die Mittelstufe bestimmte zweite Teil des Lehrwerks enthält ein einsprachiges vocabulaire. Dazu zwei zeitgenössische Urteile: "Das einsprachige vocabulaire wird bei vielen Bedenken erregen" (BREYMANN-STEINMÜLLER IV, S. 81). Dagegen STREUBER (DNSp, 1918, S. 461): "Lobend erwähnt sei noch das vorzüglich gearbeitete und illustrierte einsprachige vocabulaire des 2. Teils".

DOKUMENTATION

Die audiolinguale Methode in den USA

Die Rolle der Muttersprache in der audiolingualen Methode wird anhand von T.L. HANSEN & E.J. WILKINS, Espanol a lo vivo, Waltham, 1964, dokumentiert. Dieses Lehrwerk gehört nach D.M. FELDMAN & W.D. KLINE, Spanish. Contemporary Methodology, Waltham, 1969, S. 28, zu den bekannteren audiolingualen Kursen. Die Autoren beschreiben den Aufbau ihres Lehrwerks wie folgt: "The format of Units 1 through 19 is essentially the same. In each unit there is 1) a situation dialog, with an English translation on the following page, which is the basis of the unit, 2) a series of structural drills, supplemented with grammar, which are designed first to teach and then to test, 3) a 'Controlled Conversation' which draws the entire class into meaningful communication, and 4) a section of 'Personalized Questions' where the student may use freely and in a personal context the patterns he has learned" (S. XVI).

Es wird der Dialogteil der ersten Lektion abgedruckt:

UNIT I

Dialog PATTERNS

Saludos

SENOR López - Buenos días, senora Sánchez. Cómo está usted?
SENORA SÁNCHEZ - Muy bien, gracias, y usted?

MANUEL - Hola, Pepe! Qué tal?
PEPE - Bien, gracias, y tú?

MARÍA - Buenas tardes, Luisa. Cómo estás?
LUISA - Pasándola.

EL PROFESOR - Buenas noches. Cómo están ustedes?
LOS ESTUDIANTES - Estamos muy bien, gracias.

°°°
•••

Die folgende englische Übersetzung ist stets auf der Rückseite des spanischen Dialogs abgedruckt, so daß fremdsprachiger Text und Übersetzung nicht gleichzeitig im Blick sind.

Dialog Patterns.

Greetings.

SENOR LÓPEZ - Good morning, Mrs. Sánchez. How are you?
SENORA SÁNCHEZ - Very well, thank you. And you?

MANUEL - Hi, Pepe. How are you?
PEPE - Fine, thank you. And you?

MARÍA - Good afternoon, Luisa. How are you?
LUISA - I am getting along.

THE TEACHER - Good evening. How are you?
THE STUDENTS - We are very well, thank you.

°°°
°°°

Dieses Arrangement gilt jedoch nicht für alle Kurse. "The four most common formats in which these dialogues are laid out on the pages of the textbook are: (1) in two parallel columns, Spanish orthography on the one side and the English on the other; (2) back-to-back, with Spanish on the recto and English on the verso; (3) Spanish only in the lesson, English for all the dialogues as an appendix at the rear of the book; and (4) in three parallel columns, Spanish on the left, phonetic transcription in the middle, and English on the right" (FELDMAN & KLINE, S. 37).

In dem an den Dialog anschließenden Übungsteil wird die Muttersprache nur noch für einige knappe grammatische Erläuterungen verwendet. Teil 3 und 4 der Lektion könnten als Sprachanwendungsphase zusammengefaßt werden und sind völlig einsprachig. Damit bestätigt sich CARROLLs (1963a, S. 1064) Aussage: "Most textbooks in common use make extensive use of English to convey meanings as well as to explain structure."
Jedoch enthalten einige audiolinguale Kurse in ihrem Übungsteil auch zweisprachige Drills. Vgl. dazu FELDMAN & KLINE (S. 78f.):
Translation drills. These drills may be of several types. Extreme caution must be used in deciding those few cases in which translation drills are useful. Their over-use is contrary to the audio-lingual approach.
They may be used to point out differences in structure between the source and target languages, such as:

Instructor says	Student responds
Me gusta bailar.	Me gusta bailar.
I like to eat.	Me gusta comer.
We like to talk.	Nos gusta hablar.
He likes to read.	Le gusta leer.
He likes soup.	Le gusta la sopa.
We like the apartment.	Nos gusta el apartamento.
We like the suits.	Nos gustan los trajes.
I like the suits.	Me gustan los trajes.
I like to dance.	Me gusta bailar.

(Weitere audiolingualen Lehrwerken entnommenen Beispiele bei FELDMAN & KLINE, S. 82f.).

Im Anhang enthält Espanol a lo vivo ein alphabetisches Spanisch-Englisches Wörterverzeichnis.

DOKUMENTATION

Kurzprotokoll der Videoaufnahme

Die Aufnahme wurde am 2.7.70 in der Mitschauanlage der PH Ruhr, Abteilung Dortmund (Leitung: Dr. Hildebrand) mit einer Klasse des 5. Schuljahres der Gesamtschule Kamen gemacht (37 Schüler, Jungen und Mädchen). Die einzigen objektiven, standardisierten Daten, die zu dieser Klasse vorliegen, sind die Ergebnisse des FTU 4 - 6, der gleich zu Anfang des 5. Schuljahres durchgeführt wurde.

Mittlerer T-Wert:	59+	42 - 58	18 - 41
Schüler (n = 37)	0	27	10

Die Unterrichtsdemonstration sollte als Ausgangspunkt für die Diskussion ganz bestimmter fachmethodischer Fragen dienen (Prinzip der Einsprachigkeit und Mitlestechnik): dieses Demonstrationsziel bestimmte den Stundenaufbau mit. Außerdem bestand die Absicht, das Videoband voll auszunutzen. Deshalb wurde die gewohnte Unterrichtszeit (40-Minuten-Einheiten) bis auf knapp 60 Minuten ausgedehnt, so daß die Kinder über die Gebühr beansprucht wurden. Von diesen besonderen Intentionen abgesehen und von der Selbstverständlichkeit, daß der Lehrer eine Demonstrationsstunde ganz besonders vorplant und seine Unterrichtsschritte viel sorgfältiger als gewöhnlich ausarbeitet, handelte es sich für die Schüler um eine "normale" Englischstunde, um das übliche Fortschreiten im Lehr- und Übungsstoff. So wurde als Lerntext die neue Lektion 14 "A Holiday Trip" in HOW DO YOU DO. Stage I. Audiovisual Course (Paderborn 1966) S. 41, Bild 1 - 5 gewählt.

A Holiday Trip.
It's an important day today.
The Hills are starting their summer holiday.

Mrs. Hill is packing her dresses.
- Do you know what time it is, Mother?
- No, I don't.
- It's twenty to nine.
- We must have an early breakfast.
Now Mr. Hill is driving his family to the seaside.
(Die unbekannten Wörter und Strukturen sind unterstrichen).

Dazu wurden folgende Unterrichtsziele formuliert:

1. Die Schüler sollen den Text verstehen und sprechen können.
2. Die Schüler sollen die Antwortstrukturen Yes, I do und No, I don't gebrauchen können.
3. Die Schüler sollen den Fragesatz Do you know what/when/who... anwenden können und andere to-do-Fragen bilden können.

Der überlange Dialog (insgesamt 15 Bilder) konnte also nur zum Teil erarbeitet werden, zumal die Absicht bestand, neben der Textarbeit auch Grammatikarbeit vorzuführen. Aus dem grammatischen Stoff wurden die bezeichneten to-do Strukturen ausgewählt, während die den Schülern ebenfalls neue Form des unbestimmten Artikels (an vor Vokal) unberücksichtigt blieb.

Es kann hier nicht die Aufgabe sein, die konkrete, anschauliche Unterrichtswirklichkeit des Films zu Papier zu bringen. Der in Bild und Ton dokumentierte Unterricht wird durch die schriftliche Fixierung nur verkürzt und muß daher für sich sprechen. Alle Aspekte der Stundenplanung und Unterrichtsdurchführung, die die Einsprachigkeitsproblematik nicht direkt betreffen z.B. Chorsprechen, overlearning usw., seien hier ausgeklammert. Jedoch seien die in das einsprachige Gesamtgeschehen integrierten zweisprachigen Arbeitsweisen kurz gekennzeichnet:

1. Schema der muttersprachlichen Semantisierung des Textes:

Tonband: It's an important day today.
Lehrer: Heute ist ein wichtiger Tag.
Lehrer: It's an important day today.
(zeigt auf einen Schüler oder gibt Einsatz zum Chorsprechen)
S1: It's an important day today.
S2: It's an important day today.
... ...

2. Rückübersetzung (gleichbleibende oder veränderte Reihenfolge der Sätze)

Lehrer: Heute ist ein wichtiger Tag.
Schüler: It's an important day today.
Lehrer: Weißt du, wie spät es ist, Mutter?
Schüler: Do you know what time it is, Mother?
... ...

(Zur Beschreibung und Begründung dieser beiden Übungsformen vgl. Kap. 9.32)

3. Grammatische Bewußtmachung in der Muttersprache vor der Einübung mit Hinweis auf die Verschiedenheit von Muttersprache und Fremdsprache (vgl. die Diskussion in Kap. 6.53):

Lehrer: Wenden wir uns noch einmal dieser besonderen Frage zu, die wir heute zum ersten Mal kennengelernt haben! Ich mache Euch auf einen wichtigen Unterschied zwischen der deutschen und der englischen Sprache aufmerksam. Im Deutschen sagt man: weißt du?, im Englischen, wenn man es wortwörtlich übersetzt: tust du wissen? (Lehrer fährt mit dem Finger unter die an der Tafel angeschriebene Zeile Do you know what time it is?) Wer kann mir jetzt sagen, was

"siehst du?" heißt?
Schüler: Do you see.

4. Zweisprachiger pattern drill

(Tafelanschrieb: Do you see ...?
Do you know ...?
Do you speak ...?
als visuelle Stütze)

Lehrer: Now say it in English! Sprichst Du Französisch?
Schüler: Do you speak French?
Lehrer: Sprichst Du Deutsch?
Schüler: Do you speak German?
Lehrer: Sprichst Du Englisch?
Schüler: Do you speak English?
Lehrer: Siehst Du hier eine Katze?
Schüler: Do you see a cat here?
... ...

Diese Übung scheint schwieriger als sie in Wirklichkeit ist. Durch die drei Beispiele an der Tafel ist die neue Struktur stets gegenwärtig. Die Schüler merken schnell, daß jeder in dieser Übungsphase von ihnen geforderte Satz mit do you beginnen muß. Ganz besonders wird jedoch der Übungserfolg dadurch gesichert, daß in der vorhergehenden Lektion oft gleichlautende Fragesätze mit can you geübt wurden. Diese vom Lehrwerk vorgegebene linguistische Progression erleichtert die Einführung der do-Frage. Sobald die Schüler die analoge Struktur von can you see a cat here? und do you see a cat here? erkennen, wird aus einer schwierigen, kontrastiven zweisprachigen Übung praktisch eine einfache Substitutionsübung. Zweisprachige Drills sollten Bewußtmachung und Automatisierung zugleich bieten (vgl. Kap. 7.1 und 7.2).

Insgesamt wurde in dieser Stunde das Prinzip der Einsprachigkeit viermal, und zwar auf unterschiedliche Weise, durchbrochen. Dieses Vorgehen wird in den derzeit gültigen fachdidaktischen Richtlinien - vielleicht mit Ausnahme von 3) - nicht sanktioniert. Wie geringfügig jedoch der Anteil der Muttersprache am unterrichtlichen Gesamtgeschehen ist, wird erst bei Betrachtung des ganzen Unterrichtsfilms deutlich. "Aufgeklärte Einsprachigkeit" bedeutet den systematischen, gezielten und streng kontrollierten Einsatz der Muttersprache innerhalb einer prinzipiell einsprachigen Methodenkonzeption. Wo dies erkannt wird, könnten manche Vorurteile abgebaut werden. Schließlich dürfte nicht unwichtig sein, wer die Muttersprache im Unterricht gebraucht: in diesem Beispiel ausschließlich der Lehrer.

LITERATURVERZEICHNIS

Einige Zeitschriftenabkürzungen

Am.J.Psych.	-	American Journal of Psychology
DaF	-	Deutsch als Fremdsprache
DAusl	-	Deutschunterricht für Ausländer
DfU	-	Der fremdsprachliche Unterricht
D.dtsch.Sch.	-	Die deutsche Schule
DNSp	-	Die Neueren Sprachen
ELT	-	English Language Teaching
ExPäd	-	Die experimentelle Pädagogik
IRAL	-	International Review of Applied Linguistics in Language Teaching
J.Abn.Soc.Psych.	-	Journal of Abnormal and Social Psychology
J.Educ.Psych.	-	Journal of Educational Psychology
J.Exp.Psych.	-	Journal of Experimental Psychology
J.Gen.Psych.	-	Journal of General Psychology
J.Soc.Iss.	-	Journal of Social Issues
JVLVB	-	Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior
LL	-	Language Learning
LuD	-	Linguistik und Didaktik
MLJ	-	Modern Language Journal
Mtb ADNV	-	Mitteilungsblatt des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes
NM	-	Neuphilologische Mitteilungen
NZ	-	Neuphilologische Zeitschrift
pl	-	Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung
Praxis	-	Praxis des neusprachlichen Unterrichts
Psych.Rev.	-	Psychological Review
Rev.educ.res.	-	Review of Educational Research
ZfeU	-	Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht
ZpädPsych	-	Zeitschrift für pädagogische Psychologie

LITERATURVERZEICHNIS: SPEZIELLER TEIL

Kritische Bibliographie: Fremdsprachendidaktik und Psychologie 1880 - 1930

Die nachfolgende Auswahl von Schriften und Aufsätzen ergänzt und dokumentiert den ersten Abschnitt des historischen Teils, insbesondere Kap. 2 dieser Arbeit.
Die Seitenangaben beziehen sich auf den Textteil. Gehen aus dem Textteil Anlage und Bedeutung einer Schrift klar hervor, entfallen weitere Hinweise an dieser Stelle.
Die Auswahl berücksichtigt vornehmlich das deutschsprachige Schrifttum. Ergänzende Literaturresümées zum Komplex Psychologie und FD unter besonderer Berücksichtigung amerikanischer Arbeiten gibt HUSE (1931).

Baumann, F., Sprachpsychologie und Sprachunterricht. Eine kritische Studie, Halle, 1905

---, "Das Ende des Reformstreits", ZfeU, 1907, 289 - 305

---, "Gedächtnisforschung und Sprachunterricht", ZfeU, 1910, 127 - 146, 193 - 211

B., Oberlehrer am Gymnasium zu Torgau, tritt in zahlreichen Artikeln als Reformgegner in Erscheinung. Seine Grundauffassung: über der Betonung der Sprechfertigkeit gehe das Hauptziel des Unterrichts, die literarische Bildung, verloren. "Wer aber hinsichtlich des Zieles nicht weiß, was er will, dem kann auch die Psychologie nicht raten" (1905, S. 138). Seine kritische Studie ist der stark mit Polemik gewürzte Versuch, drei Reformschriften - SALLWÜRK (1898), GANZMANN (1901), EGGERT (1904) - zu widerlegen und damit die psychologische Basis des Reformstandpunktes zu erschüttern. Auf die "unreife" Arbeit von FRANKE (1884) einzugehen, erübrige sich. Zusammenfassend wird festgestellt, "daß die Theorie der Assoziation der Vorstellungen nicht ausreicht, um für alle Erscheinungen des sprachlichen Lebens eine genügende psychologische Erklärung zu finden" (S. 90). - "Gedächtnisforschung und Sprachunterricht" ist eine wichtige Auseinandersetzung mit OFFNERs Monographie über

das Gedächtnis (Berlin, 19). "Am Beispiele der Sprach-erlernung wollen wir nunmehr prüfen, wie weit die Praxis der Führung der Wissenschaft folgen kann" (S. 133). B. betont - modern gesprochen - die kognitive Organisation gegenüber dem Mechanismus der Assoziation und eine hierarchische Betrachtungsweise der Sprachverwendung gegenüber einer rein sequentiellen. Vom Standpunkt des Schulpraktikers aus überschätzte OFFNER die Tragweite der Ergebnisse der experimentellen Psychologie. -

S. 81, 85; Anm. 55, 31,

Braunshausen, N., "Les méthodes d'enseignement des langues étrangères", Revue psychologique, 1910, 298 - 306

---, Die experimentelle Gedächtnisforschung. Ein Kapitel der experimentellen Pädagogik, Langensalza, 1914

Der Verf., Professor am Gymnasium in Luxemburg, verficht mit LAY und MEUMANN die Konzeption einer experimentellen Pädagogik. Das Experiment vervollkommnet die Selbstbeobachtung als Erkenntnisquelle der Pädagogik und erhebt diese zu strengerer Wissenschaftlichkeit. "So muß der Augenblick kommen, wo die experimentelle Pädagogik neben ihrem ureigensten Gebiet alle Teile der einstigen empirischen Pädagogik umfassen wird" (1914, S. 4). Hierin liegt wohl aus heutiger Sicht eine gewisse Überschätzung der Möglichkeiten der experimentellen Pädagogik. Seinen eigenen Versuch zur Methodik des FU beurteilt B. sehr vorsichtig: "Unbekannte zweisilbige lateinische Wörter wurden ca. 40 Schülern laut vorgesprochen, indem ihnen einmal der betreffende Gegenstand gezeigt wurde, dann indem das Fremdwort sich an das entsprechende Wort der Muttersprache anschloß oder umgekehrt. Von je 5 auf diese Weise gelernten Vokabeln wurden im Durchschnitt behalten:

Gegenstand-Latein	Latein-Deutsch	Deutsch-Latein
2,40	2,12	2,32

Bei späteren Wiederholungen blieb das Verhältnis das gleiche. Der Grund liegt wohl darin, daß das gesehene Objekt den stärksten Eindruck zurückläßt und darum auch die Assoziation mit dem Fremdwort die stärkste bleibt... Hiermit hängt es zusammen, daß die direkte Methode bei Erlernung der fremden Sprachen, bis zu einem gewissen Grade, als die wirksamste erscheint. Freilich eine gemäßigte direkte Methode, die nicht auf die Hilfe der Muttersprache verzichtet, wenn diese einen leichteren Weg zur Erlernung bietet... Innerhalb dieser Grenzen ist die direkte Verbindung des fremden Lautes mit dem gesehenen Gegenstand der eindrucksvollste Weg, um feste Assoziationen herzustellen" (1914, S. 34f.).

S. 69

Eggert, B., Der psychologische Zusammenhang in der Didaktik des neusprachlichen Reformunterrichts, Berlin, 1904

---, Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht, Leipzig, 1911a

---, Das Übungsbuch im neusprachlichen Unterricht, Marburg, 1911b

E. kommt das Verdienst zu, der FD konsequent eine sprachpsychologische Theorie (WUNDT) zugrunde gelegt zu haben. Seitdem ist eine wissenschaftliche FD ohne eine solche Grundlage nicht mehr möglich. Noch OTTO (1925, S. 41) übernimmt E.'s in Anlehnung an WUNDT entworfenes Funktionsschema des Sprachmechanismus. E. ist der bedeutendste Theoretiker der Reform. Die frühere Abhandlung (1904), die MESSER rezensiert (Neue Jahrbücher f.d. klass.Altertum, 1904, 537 - 540) und ARONSTEIN (I. S. 60f.) ausführlich referiert, hat die größere wirkungsgeschichtliche Bedeutung. Die wenig beachtete spätere Schrift (1911) ist aus heutiger Sicht die reifere Arbeit. "Bei aller Achtung vor dem Ernst seiner Studie über die psychologischen Grundlagen des Sprachunterrichts wird man doch das Gefühl haben, daß er zuviel beweise" (MÜNCH 1910, S. 55).

s. 29,48-5o,5[illegible],1o3f.,13o,184,196; Anm. 36

Epstein, I., La pensée et la polyglossie. Essai psychologique et didactique, Lausanne, o.J. (1918)

In dieser im Jahre 1915 von der Lausanner Universität angenommenen thèse de doctorat breitet E. eine Fülle anekdotischer und systematischer Beobachtungen an Schulkindern und Erwachsenen (besonders aus dem mehrsprachigen jüdischen Bekanntenkreis des Autors) aus, die das Material zu einer tiefdringenden psychologischen Analyse der Mehrsprachigkeit liefern. Sie führt u.a. zu der These von der Regsamkeit konkurrierender Sprachsysteme: Le fait...montre...que plus les systèmes concurrents sont vifs au moment donné, plus ils se reproduisent péniblement; et que, par contre, tout ce qu'atténue la vivacité de l'un des concurrents augmente la reproductibilité de l'autre" (S. 136). Seine didaktischen Empfehlungen zum Schluß folgen einseitig einem Leitgedanken: "échapper dans une certaine mesure à l'action interférente de la langue maternelle" (S. 184), danach müsse der FU angelegt sein. Interferenzen könnten vermieden (1) durch die Schaffung einer rein fremdsprachigen Assoziationssphäre, d.h. durch die Verbannung der Muttersprache aus dem FU;

(2) durch eine längere rezeptive Anfangsphase, in der die Schüler die Fremdsprache nur hören, ohne sprechen zu müssen. E. hat diese Vorschläge aus seiner Analyse des Bilinguismus deduziert, nicht unterrichtlich erprobt.

.17 ,212-214, 227 - 233

Fauth, F., Der fremdsprachliche Unterricht auf unseren höheren Schulen vom Standpunkt der Psychologie und Physiologie beleuchtet, Berlin, 1905

Im ganzen veraltet.

Flagstad, Chr.B., Psychologie der Sprachpädagogik. Versuche zu einer Darstellung der Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf Grund der psychologischen Natur der Sprache, Leipzig, 1913

Der Verf., Gymnasiallehrer in Kopenhagen, hat sein Werk selbst aus dem Dänischen ins Deutsche übersetzt. Es handelt sich um die bisher umfassendste deutschsprachige Darstellung psychologischer Probleme des FU, die heute zwar terminologisch, jedoch nicht gleichermaßen im sachlichen Ergebnis veraltet ist. Die psychologische Analyse des Sprech-, Hör-, Lese- und Schreibaktes, die Diskussion der linguistischen Einheiten von Wort, Phrase und Satz werden ebenso ausführlich behandelt und für die Sprachlehrmethodik ausgewertet wie die Erörterung des "Gefühlslebens" und des "Willens" (Motivation!) für die Sprachaneignung. Die Untersuchung bildet insofern ein Gegenstück zu FRANKE und EGGERT, als F. (wie später ARONSTEIN und OTTO) Übersetzungen gelten läßt. So hält er FRANKE u.a. vor, es sei ein "Irrtum, zu glauben, daß man durch irgendwelche noch so direkte Methode mit Sicherheit die muttersprachliche Wortvorstellung hindern könnte, sich geltend zu machen. Man kann nur verhindern, daß sie ausgesprochen, nicht, daß sie gedacht wird, solange die Fremdsprache dem Schüler noch nicht völlig geläufig ist" (S. 178). So ist das praktische Ergebnis der Überlegungen eine Art vermittelnder Methode, und das Werk wird von Reform und Gegenreform gleichermaßen anerkannt. Es wird von M. Weyrauch (ZfeU, 1914, S. 428) als "Handbuch der indirekten Methode" begrüßt, während L. Geyer (DNSp, 1914, S. 681) urteilt: "Alle weiteren methodischen Untersuchungen und Versuche werden auf Flagstad fußen müssen".

.44, 48, 49, 50, 51, 52f., 54, 56f., 104, 107, 196, 230

Franke, F., Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt, Heilbronn, 1884

Die 38 Seiten starke Schrift (4. Auflage 1908; dänische Übersetzung besorgt von JESPERSEN) ist der erste systematische Versuch, die fremdsprachliche Unterrichtsmethode psychologisch zu begründen. Aus den Assoziationsgesetzen ergibt sich für F. die notwendige Folgerung, die fremden Formen direkt mit den Inhalten zu verknüpfen, d.h. also direkte Methode bzw. Einsprachigkeit des Unterrichts. F. übersieht jedoch die Schwierigkeiten, die sich aus der engen Verbindung der Erlebnisinhalte mit der Muttersprache ergeben. Der allzu simple Ansatz wird deshalb schon bei SALLWÜRK (1898) zurückgewiesen. Vgl. auch das ausführlich-kritische Referat bei ARONSTEIN (I, S. 58 f.).
S. 63, 95, 19of.; Anm. 3, 49

Ganzmann, O., Über Sprach- und Sachvorstellungen. Ein Beitrag zur Methodik des Sprachunterrichts, Berlin, 1901

G. ist Oberlehrer in Karlsruhe (Deutsch, Französisch); Mitverfasser eines frz. Unterrichtswerks. Hintergrund, psychologisch: Th. ZIEHEN; sprachwissenschaftlich: H. PAUL, SÜTTERLIN; pädagogisch-didaktische Anregungen: SALLWÜRK; Berührung Deutschunterricht (R. HILDEBRAND) - FU. Übereinstimmung im Methodischen mit BÜTTNER: "Der fremdsprachliche Unterricht baut sich auf anderen Voraussetzungen auf als der muttersprachliche; deshalb nehmen wir besonders in den ersten Jahren zur Erklärung des Sinnes an sich und der besonderen sprachlichen Erscheinungen meistens die Muttersprache zur Hilfe. Die Aneignung der Fremdsprache aber geschieht ähnlich wie bei der Muttersprache durch Herstellung einer möglichst engen Assoziation der Sprach- und Sachvorstellungen" (S. 80; Hervorhebung W.B.). Assoziationspsychologische Begründung: "Die Bahn zwischen den Erinnerungszellen der Muttersprachvorstellung und der Sachvorstellung ist derart ausgeschliffen, daß die Assoziation gewissermaßen automatisch vor sich geht. Wird nun eine neue Sprachvorstellung mit der Sachvorstellung verbunden, der Tisch z.B. la table benannt, so wird eine neue Assoziationsbahn befahren. Von den Erinnerungszellen der Sachvorstellung führt also eine ausgeschliffene Bahn zur Muttersprachvorstellung und eine neu befahrene zur Fremd-

sprachvorstellung. So oft nun diese wachgerufen wird, so verbindet sie sich wohl mit der Sachvorstellung; aber der Reiz pflanzt sich auf der ausgeschliffenen Bahn unwillkürlich zur Muttersprachvorstellung fort. So können wir das störende Dazwischentreten der Muttersprache erklären. Er hat aber natürlich das Bestreben, alles zu verstehen, also die Erregung der Muttersprachvorstellung auszuschalten. Nach und nach gelingt dies, wenn zugleich durch viele Übungen die Assoziationsbahnen zwischen Fremdsprachvorstellungen und Sachvorstellungen ausgeschliffen werden. Also: vieles Hören besonders zusammenhängender Rede und dann natürlich auch vieles Sprechen". (S. 70). MESSER beanstandet in seiner Rezension (Neue Jahrbücher f.d. klass. Altertum, 1903, S. 8) mit Recht, daß sich G. "von der vulgärpsychologischen Ansicht, daß die Gedanken (Sachvorstellungen) stets als etwas Besonderes im Bewußtsein neben den Worten herlaufen, nicht ganz losgemacht" habe.

S. 29

Kappert, H., Psychologische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts, Leipzig, 1915 (Pädagogische Monographien, hrsg. v. E. MEUMANN)

Die Studie zerfällt in einen historisch-kritischen und in einen psychologisch-genetischen Teil. Absicht ist es, "die psychologischen Probleme in ihrer Beziehung zur Didaktik klarer und tiefer zu erkennen" (S. 8). Vorgänger werden berücksichtigt; jedoch ist die Arbeit unabhängig von FLAGSTAD entstanden und verteidigt stärker den Reformstandpunkt: die direkte Methode sei nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten dem Unterstufenschüler besser angepaßt als die vermittelnde. Verdienstvoll ist die Zusammenstellung und Kritik der experimentalpsychologischen Arbeiten zur Streitfrage der direkten/indirekten Methode. "Man kann immer nur Teilvorgänge untersuchen, und es ist daher schwierig, dem tatsächlichen didaktischen Vorgehen nahezukommen" (S. 94). Wichtiger, früher Hinweis auf die Denkpsychologie (z.B. BÜHLER, KOFFKA), deren Ergebnisse "mittelbar der Didaktik reichen Aufschluß geben" könnten (S. 103).

S. 29, 38, 50, 54 - 59, 69, 78, 179, 196

Kirsten, M., "Zur pädagogisch-psychologischen Grundlegung der neusprachlichen Reform", DNSp, 1920/21, 30 - 44, 113 - 133

K. will neben der sprachpsychologischen Richtung, die von EGGERT etwas einseitig vertreten worden sei, die Lern- und Gedächtnisforschung (vor allem MEUMANN) als Grundlage für die FD gewinnen. "Außerdem kommen wir hier in ein Gebiet, wo die Verschiedenheit und Gegen-$ sätzlichkeit der psychologischen Systeme sich dem Sprachpädagogen in unangenehmer Weise fühlbar macht, denn Wundt ist gewiß nicht der Alleinseligmachende" (S. 116). Weil nach MEUMANN das Wesen des Gedächtnisses darin besteht, eine Bewußtseinseinheiten bildende Kraft zu sein, ist das Ziel die "Schaffung einer reinen Assoziationssphäre, die ein einheitliches geschlossenes System von Begriffen und grammatischen Formen, von einem reinen Lautmaterial und einer charakteristischen rhythmischen Dynamik umfaßt" (S. 125). Modern gesprochen: Aufbau eines fremdsprachigen Spurensystems. Daraus folgt nach K. nicht mit Notwendigkeit eine globale, sondern eine phasenbezogene Einsprachigkeit, etwa im Sinne der BÜTTNERschen Trennung von Verstehen und Aneignung: "Deshalb muß innerhalb dieser fremdsprachlichen Assoziationssphäre jedes Element, das der Muttersprache angehört, peinlich vermieden werden; so zunächst beim Einprägen der Worte die deutsche Bedeutung. Gewiß mag es zuweilen nötig sein, zur Bedeutungsbestimmung das inhaltsähnliche muttersprachliche Wort anzugeben, man soll aber nie beide zusammen einprägen und üben" (S. 121). "Daß die Ableitung der grammatischen Erkenntnis in deutscher Sprache vor sich gehen muß, ist ohne weiteres klar, denn es handelt sich hier nicht um Übung, sondern um Schaffung von Verständnis und um klare eindeutige Apperzeption" (S. 129).

S. 28, 85, 286; Anm. 65

Messer, A., Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht, Berlin, 1900

---, Psychologie, Stuttgart, 1914

M., nach seiner Tätigkeit als Gymnasiallehrer Professor der Philosophie und Pädagogik in Giessen, untersucht (1900) die Frage, wie weit der FU ein Mittel der geistigen Bildung sein kann. Er führt eine Auseinandersetzung mit zwei Schriften, die in dieser Frage zu völlig

entgegengesetzten Standpunkten gelangen und weist die extremen Standpunkte (kein Mittel bzw. das beste Mittel zur geistigen Bildung) zurück. "Übrigens zeigt sich gerade hier recht deutlich, wie all diese psychologischen Erörterungen über Art und Bedeutung der durch bestimmte Unterrichtsstoffe und Unterrichtsarten angeregten geistigen Arbeit doch den Vertreter gegenteiliger Ansicht nicht zwingend überführen können. Denn die Zahl und die Intensität der in Frage kommenden psychischen Vorgänge läßt sich im wirklichen Unterricht nicht exakt feststellen, noch auch läßt sich der Wert derselben für die geistige Entwicklung der so verschiedenartigen Individuen mit irgendwelcher Sicherheit abmessen" (S. 51).

S. 29, 57f., 82 - 84, 227f.

Meumann, E., Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, Leipzig, 1908

---, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses. Experimentelle Untersuchungen über das Merken und Behalten, Leipzig, 1912

---, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, I, II, III, Leipzig, 1907 - 1915, (1922)

Ebert, E. und Meumann, E., "Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereich des Gedächtnisses", Archiv für die gesamte Psychologie, 1904, 1 - 232

"Die pädagogische Ausmünzung der zeitgenössischen Lernforschung hat zuerst Ernst Meumann unternommen" (W. Peters, ZpädPsych, 1924, S. 257). "In der herkömmlichen Didaktik erfahren wir viel von Lehrmethoden, von Lernmethoden wissen die meisten didaktischen Handbücher nichts zu sagen". Der Lernende "muß suchen, die Tätigkeit des Lernens so auszuführen, daß er nach den psychologischen Bedingungen des Lernens auf das Zweckmäßigste verfährt, d.h. er hat diejenigen unter den Bedingungen des Lernens zu erfüllen, unter denen der ihm jeweils

vorschwebende Zweck des Lernens am besten erreicht wird". "Die Ökonomie des Lernens geht darauf aus, dem Lernenden dazu zu verhelfen, daß er mit dem geringsten Aufwand an Zeit und Kraft...einen möglichst großen Lerneffekt erreicht" (1912, S. 6 f.).

S.27,29, 48f., 55f., 6o,69,78, 8o - 82,84 - 86,9o,1oo, 177, 184

von der Mühlen, R., "Psychophysische Bedeutung der Übung", ZpädPsych, 1925, 144 - 148

S.49

Nagel, Fr., "Über imitative und induktive Methode", in: Begrüßungsschrift, der deutschen Philologen-Versammlung zu Bremen dargebracht von dem Realgymnasium zu Vegesack, Bremen, 1899,13 - 26

Die kritische Untersuchung der Analogie von Muttersprachen- und Fremdsprachenerwerb enthält 3 wichtige Gedanken, die später noch oft aufgenommen wurden. (1) Die "natürliche" Methode besteht nicht einfach im imitativen Lernen, denn "die Heranziehung des Nachahmungstriebes genügt noch nicht, die Sprache zu erklären" (S. 16). (2) Die Erlernung der Muttersprache ist eine Frage der Selbsterhaltung und geschieht unter einem so elementaren und nachhaltigen Willensimpulse, daß alle sechs Herbartschen Interessen zusammengenommen, soweit sie im fremdsprachlichen Klassenunterricht in Betracht kommen, dagegen nicht in die Waagschale fallen" (S. 20). (3) "Unser Hineinwachsen in die Muttersprache ist so eng mit der Geschichte unseres Denkens und Fühlens verbunden, daß selbst das fertigste Sprechen einer Fremdsprache im Vergleich zu unserer Vertrautheit mit der Muttersprache nur ein technisches Können genannt werden kann... So ist auch die Hoffnung der Imitativ-Reformer illusorisch, durch Verwendung von Bildern die Muttersprache im Unterricht auszuschließen" (S. 20 f.). Fazit: "Wenn daher die Methodik des sprachlichen Unterrichts von einer psychologischen Grundlage ausgehen soll, so kann es nicht die sein: wie wird am naturgemäßesten gelernt, sondern nur: wie wird dieser besondere Gegenstand, die Sprache, am leichtesten, und was im Grunde dasselbe ist, am freudigsten gelernt". (S. 18)

Netschajeff, A., "Psychologische Betrachtungen zur Frage über den fremdländischen Sprachunterricht", Pädagogisch-psychologische Studien, 9 (1908), 1-6

Bericht über Untersuchungen aus dem von Prof. N. geleiteten Laboratorium der experimentellen pädagogischen Psychologie in St. Petersburg. Berichterstatter sind drei Mitarbeiter N.'s. Vier Lernkonstellationen werden mit 64 erwachsenen Vpn überprüft: (1) unbekanntes Wort und bekanntes Wort, (2) bekanntes Wort und unbekanntes Wort, (3) unbekanntes Wort und Zeichnung, (4) Zeichnung und unbekanntes Wort. Als unbekannte Wörter werden zweisilbige Kunstwörter verwendet. Ergebnisse: "Die Wörter werden am leichtesten in derselben Form reproduziert, in welcher sie einstudiert wurden" (S. 3). "Das unbekannte Zungenmaterial wird am besten angeeignet, wenn es mit den Elementen der Muttersprache in Assoziation tritt. Mit anderen Worten ist es unvorteilhaft, die Muttersprache eines Individuums unberücksichtigt zu lassen, wenn man es eine fremde Sprache lehrt" (S. 4). Außerdem wird über das Aufkeimen unwillkürlicher Nebenvorstellungen und assoziativer Hilfen berichtet.

S. 69 , 103

Ohlert, A., Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung, Berlin, 1899

O., der auch als Verf. einer Methodik hervortrat, versucht, den Bildungswert des fremdsprachlichen Unterrichts zu bestimmen. Die programmatische Absicht ist beachtenswert: "Meines Erachtens kann die vielumstrittene Frage über die geistige Leistung des fremdsprachlichen Unterrichts nur dann der Lösung näher gebracht werden, wenn man die Ergebnisse der neueren Psychologie und Sprachwissenschaft der Untersuchung zu Grunde legt" (Vorwort). Die Durchführung ist jedoch veraltet, zumal O. psychologische und sprachwissenschaftliche Erkenntnisse seiner Zeit nicht genügend verarbeitet. Vgl. dazu MESSERS (1900) Kritik.

Otto, E., Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre, Bielefeld, ^{2}1925

---, Allgemeine Unterrichtslehre, Berlin, 1933

Die Methodik stellt den ersten Versuch einer umfassenden linguistischen und psychologischen Grundlegung der FD im deutschsprachigen Raum dar. Vgl. ERLERS Rezension in DNSp, 1929, S. 669: "...OTTO, der zum ersten Male die Methodik als Normwissenschaft auffaßte und uns eine wirklich wissenschaftliche Unterrichtslehre schenkte."

S.28,3o,55,85, 89 - 1o4,1o6,128,177,186,2o2,219,246, 279; Anm. 15 , 31, 33

Peterson, H.A., "Recall of Words, Objects, and Movements", in: Münsterberg, H., (Hg.), Harvard Psychological Studies, I, New York, 1903, 207 - 233

Je zwei Lernkonstellationen werden verglichen: (1) Vorgezeigter Gegenstand - fremdes Zeichen, (2) Hauptwort - fremdes Zeichen und (3) vorgeführte (und nachgeahmte) Bewegung - fremdes Zeichen, (4) Zeitwort - fremdes Zeichen. Als fremde Zeichen werden in verschiedenen Serien zweistellige arabische Ziffern und ein- und zweisilbige Pseudowörter verwendet. Auch bei mehrfacher Variation der Lern- und Prüfbedingungen erzielt die Koppelung mit Gegenständen und Bewegungen bei 5 von 6 Versuchspersonen jeweils die besseren Resultate. "The practical value of the foregoing investigation will be found in its bearing upon the acquisition of language. While it is by no means confined to the acquisition of the vocabulary of a foreign language, but is also applicable to the acquisition of the vocabulary of the native language, it is the former bearing which is perhaps more obvious. If it is important that one becomes able as speedily as possible to grasp the meaning of foreign words, the results of the foregoing investigation indicate the method one should adopt" (S. 233).

S.69, 82 , 1o3, 272

Sallwürk, E. von, Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen, Berlin, 1898

---, Die didaktischen Normalformen, Frankfurt, 1908

S. hat nach langjähriger Tätigkeit als Gymnasiallehrer (Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch) als führender Schulverwaltungsbeamter in Baden großen Einfluß auf die Lehrerbildung und den FU. Er hält pädagogische Vorlesungen und Übungen an der TH Karlsruhe und tritt als Autor und Herausgeber zahlreicher Schriften allgemeinpädagogischen und didaktischen Inhalts hervor. Bisher habe sich die Sprachdidaktik im Kreise gedreht, so begründet S. seine 1. Abhandlung, "wie es der Pädagogik oft geht, wenn sie nur mit 'Erfahrungen' und 'Ergebnissen' arbeiten will und die wissenschaftliche Untersuchung und die psychologische Analyse als eine das wesentlich praktische Geschäft des Unterrichts störende Pedanterie ablehnt" (S. 11). S's psychologische Analyse ist eine psychologische Betrachtungsweise der Sprache im Anschluß an STEINTHAL und HUMBOLDT (Kap. 1: "Was eine Sprache meint"; Kap. 2: "Wie die Sprache ihre Welt aufbaut") Mit dem Begriff der für eine Sprache charakteristischen sprachlichen Anschauung wird die Tatsache umschrieben, "daß jede Sprache ihre eigene Welt aufbaut, die sich derjenige aneignen muß, der sie verstehen will" (S. 32). Damit ist Sprache nicht mehr das "bloße Abbild der Dinge, die außer uns sind" (S. 33). Daraus erwächst der methodische Leitgedanke: der Unterricht muß von einer "sachlichen Grundlage" her gegeben werden, d.h., der Schüler gewinnt die charakteristische fremdsprachliche Anschauung nur, wenn er Sprache mit einer Situation, mit Angeschautem und Erlebtem verknüpft: "der Schüler muß tun, sehen, erleben, was wir mit ihm sprechen" (S. 43). Jedoch folgt nicht notwendig die Einsprachigkeit des Unterrichts: "Es wäre nach unseren Ausführungen kein wesentlicher Fehler, wenn der Sinn der ersten Wörter, die der Schüler lernen soll, durch Zuhilfenahme der deutschen Wörter festgestellt würde. Doch mag es gut sein, wenn der junge Franzose gleich ganz in das fremde Element eingetaucht wird" (S. 44). Vgl. die Rezension der Schrift durch EGGERT (DNSp, 1901, S. 167).

S. 35, 58, 21

Schlüter, L., "Experimentelle Beiträge zur Prüfung der Anschauungs- und der Übersetzungsmethode bei der Einführung in einen fremdsprachlichen Wortschatz", Z.f. Psych. u. Phys. der Sinnesorgane, 1914, 1 - 114

"The work of SCHLÜTER is monumental in comparison with several other experiments" (HUSE 1931, S. 39).

S. 29, 65f.,68f., 76, 82, 1o3

Schönherr, W., Direkte und indirekte Methode im neusprachlichen Unterricht, Leipzig, 1915

S.69, 7o; Anm. 27

Scholtkovska, G., "Experimentelle Beiträge zur Frage der direkten und indirekten Methode im neusprachlichen Unterricht", Z.f. angew. Psych., 1926, 65 - 87

S.69, 7o, 272

Schuyten, M.C., "Experimentelles zum Studium der gebräuchlichsten Methoden im fremdsprachlichen Unterricht", Die experimentelle Pädagogik, 3 (1906), 199 - 210

Nach Vorversuchen mit Einzelpersonen läßt der Verf. eine Schulklasse an der Tafel angeschriebene Vokabelgleichungen lernen. Im Reproduktionstest wird geprüft, welche Assoziationsrichtung leichter ist. Ergebnis: "Die Assoziation Muttersprache - Fremdsprache steht weniger fest im Geiste als die Assoziation Fremdsprache - Muttersprache". Der Befund wird wie folgt erklärt: "Geht man im Gegenteil von der Muttersprache aus, um das Wort in der Fremdsprache zu finden, dann muß das Gedächtnis die Erinnerungsarbeit fast ganz allein verrichten und mit einer Maximumintensität in Form und Laut des anzuregenden Ausdrucks seine Stütze suchen" (S. 210). Demnach muß der Lehrer mit mehr Fehlern rechnen, wenn er die Vokabeln muttersprachlich abfragt als umgekehrt. - Unzulänglichkeiten in der Versuchsanordnung und -beschreibung Sch.'s werden von SCHLÜTER (1914, S. 18 f.) kritisiert.

S.69

Stern, W., "Die Erlernung und Beherrschung fremder Sprachen", ZpädPsych, 1919, 104 - 108

Der Verf., Nachfolger MEUMANNs in Hamburg, berichtet kritisch-anerkennend über die Schrift EPSTEINs (1918).

S. 1o, 29, 86, 227, 232, 236

Techmer, F., "Sprachentwicklung, Spracherlernung, Sprachbildung", Intern. Z. f. allg. Sprachw., 1885, 141 - 192

T. sieht die Probleme des FU im Zusammenhang mit (1) der Entwicklung der Sprache in der Menschheit, (2) der natürlichen Erlernung der Muttersprache im Hause, (3) der Muttersprache in der Schule, (4) dem Sprachunterricht in Taubstummenanstalten. Der Verf., Begründer und Herausgeber der Internationalen Zeitschrift, ist sprachwissenschaftlich umfassend informiert, doch werden WUNDT, STEINTHAL und PREYER besonders ausgewertet. Mit folgenden Gedanken bereitet er OTTOs (1925) theoretische Position vor: "Die vorhergegangene Aneignung der Muttersprache hat den Vorteil höherer physischer wie psychischer Entwicklung, aber auch den Nachteil einer in gewissem Sinne einseitigen Gewöhnung gebracht". Die Übersetzungsmethode ist zu verwerfen: "Wenn der Schüler angehalten wird, stets und ständig auf der gewohnten Bahn zu bleiben und von dieser aus nur momentane 'Abstecher' auf die fremde zu machen (statt auf der fremden Bahn sobald als möglich, unabhängig von der altgewohnten, vom Laut zum Wort, zum Satz; resp. von der 'innern Sprache' zur Phonesis zu kommen, d.h. in der fremden Sprache denken und sprechen zu lernen), werden notwendig die Eigentümlichkeiten der Muttersprache von der äußern bis zur innern Sprache mit einfließen müssen... In derselben Weise wie bei der Muttersprache sollte natürliche Erlernung zunächst auf der untern Stufe vorwiegend durch z.T. unbewußte Nachahmung und Gewöhnung erstrebt werden. Die richtige Gewöhnung ist eine praktisch wirksamere Macht als alle theoretische Gesetzeskenntnis" (S. 178 f.). Der Grundsatz: "Es ist stets von der gesprochenen Sprache, und zwar von Sätzen auszugehen" (S. 179) wird durch den praktischen Vorschlag, den Englischunterricht mit dem Vaterunser und den zehn Geboten zu beginnen, entwertet.

von Wartensleben, G., "Beiträge zur Psychologie des Übersetzens" Z. f. Psych. u. Phys. der Sinnesorgane, 1910, 89 - 115

S. 29, 64 - 66

Wundt, W., Völkerpsychologie I: Die Sprache, Leipzig, 1904

Der bedeutende Einfluß W.'s auf die FD ist schon seit TECHMER (1885) sichtbar, besonders aber durch die Vermittlung EGGERTS (1904) zustande gekommen und wird von ARONSTEIN (I, 16 ff.) ausführlich gewürdigt.

S. 27,29,48

Zagel, H., "Die wichtigsten Ergebnisse der Psychologie und ihre Bedeutung für den Klassenunterricht in den neueren Sprachen", ZfeU, 1921, 89 - 115

Inhalt: I.A. Die Sinnesorgane B. Das Vorstellen C. Das Denken
II. A. Gefühle B. Willen . Überblicksreferat, das vor allem WUNDT, MEUMANN und FLAGSTAD auswertet, ohne strittige Fragen ausführlich zu behandeln und neue Anregungen zu geben.

Literaturverzeichnis: Allgemeiner Teil

Benutzte Literatur wird im Text durch Autorenname und Jahreszahl gekennzeichnet. Bei mehrbändigen Werken wird, wenn keine Verwechslung möglich ist, statt der Jahreszahl nur die Bandzahl angegeben. Gewöhnlich wird das Erscheinungsjahr der benutzten Ausgabe angeführt. Wo jedoch ein historisches Interesse daran besteht, wird das Erscheinungsjahr der Erstausgabe notiert und das Jahr der benutzten Ausgabe in Klammern hinzugefügt.

Aarts, F.G.A.M., "Translation and Language Teaching", ELT, 1968, 220 - 226

Achtenhagen, F., Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Weinheim, 1971

Alexander, L.G., Look, Listen, and Learn. Teacher's Book 1, London, 1970

Alhinc, J.P., L'homme et la nature en 1000 mots d'anglais, Paris, 1970

Allen, W.St., "In Defence of the Use of the Vernacular and Translating in Class", ELT, 1948, 33 - 39

Angermaier, M., Legasthenie - Verursachungsmomente einer Lernstörung, Weinheim, 1970

Angiolillo, P.F., Armed Forces' Foreign Language Teaching: Critical Evaluation and Implications, New York, 1947

Apelt, W., Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945, Berlin, 1967

Apelt, W. (Hg.), Moderner Fremdsprachenunterricht I, Berlin, 1968

Apelt, W.,
"Grundprobleme der Fremdsprachenpsychologie", DaF, 1971, 126 - 150; 209 - 215

Arens, H.,
Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart, München 1969

Arndt, H.,
"Wissenschaftliche Grammatik und pädagogische Grammatik", NM, 1969, 65 - 76

---,
"Sprachlerntheorien und Fremdsprachenunterricht", DfU, 1970, 2 - 25

Aronstein, Ph.,
"Die Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts", DNSp, 1917, 241 - 281

---,
Methodik des neusprachlichen Unterrichts, I, II, Leipzig, 1921/22 (1926)

Asher, J.J.,
"Vision and Audition in Language Learning", Perceptual and Motor Skills, 1964a, 255 - 300

---,
"Toward a Neo-field Theory of Behavior", J. Humanistic Psych., 1964b, 85 - 94

---,
"The Total Physical Response Approach to Second Language Learning", MLJ, 1969, 3 - 17

---,
"Children's First Language as a Model for Second Language Learning, MLJ, 1972, 133 - 139

Ausubel, D.P.,
"A Subsumption Theory of Meaningful Verbal Learning and Retention", J.Gen.Psych., 1962, 213 - 224

---,
Educational Psychology. A Cognitive View, New York, 1968

Ausubel, D.P. & Robinson, F.G.,
School Learning. An Introduction to Educational Psychology, New York, 1969

Bärwald, R., Neue und ebnere Bahnen im fremdsprachlichen Unterricht. Eine methodische Untersuchung auf der Grundlage praktischer Unterrichtsversuche, Marburg, 1899a

---, Eignet sich der Unterricht im Sprechen und Schreiben für die Schule?, Marburg, 1899b

Beile, W., Didaktik der Sprachprogrammierung, Mainz, 1971

Belasco, S., "The Plateau; of the Case for Comprehension: the 'Concept'-Approach", MLJ, 1967, 82 - 88

---, "C'est la guerre? Or can Cognition and Verbal Behavior co-exist in Second Language Learning", MLJ, 1970, 395 - 415

Belyayev, B.V., The Psychology of Teaching Foreign Languages, Oxford, 1963

---, "Über die grundlegende Methode und die Methoden für den Fremdsprachenunterricht", pl, 1967, 118 - 126

Benedict, G., "Der lebendige Unterricht lebender Sprachen nach der direkten aufbauenden Methode", Schola, 1951, 323 - 336; 4/3 - 410

Bergius, R. (Hg.), Handbuch der Psychologie I, 2. Halbband, Göttingen, 1964

Bernard, W., "Psychological Principles of Language Learning and the Bilingual Reading Method", MLJ, 1951, 87 - 96

---, "Texts and Classroom Methods in a Bilingual Reading Course", MLJ, 1952, 3 - 9

Biddle, B.J., "Methods and Concepts in Classroom Research", Rev. educ. res., 1967, 337 - 357

Blankertz, H., Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1970

Bohlen, A.,	Neusprachlicher Unterricht, Heidelberg, 1930
---,	"Durchführung und Grenzen der Einsprachigkeit", Mtb ADNV, 1952, 2 - 6
Bol, E.,	"The Word in Foreign Language Teaching", Vervielf. Ms., Psych. Labor. Uni. Utrecht, 1969
Bol, E., Carpay, J.A.M.,	"Der Semantisierungsprozeß im Fremdsprachenunterricht", Praxis, 1972, 119 - 133
Bolinger, D.L.,	"The Foreign Language Teacher and Linguistics", in: Michel, J. (Hg.), 1967, 285 - 296
---,	Aspects of Language, New York, 1968
Bosco, J.J. & Pietro, R.J.,	"Instructional Strategies: Their Psychological and Linguistic Bases", IRAL, 1970, 1 - 19
Bornemann, R.,	Der englische Unterricht, I, II, Hannover, 1954
Breymann, H.,	Die neusprachliche Reformliteratur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht, I: 1876 - 1893 (Leipzig 1895), II: 1894 - 1899 (Leipzig 1900)
Steinmüller, H.,	Die neusprachliche Reformliteratur, III: 1899 - 1904 (Leipzig 1905), IV. 1905 - 1909 (Leipzig 1909)
Brooks, N.,	Language and Language Learning, New York, 1960
Bruck, E.,	"Erfahrungen mit der Direkten Methode im Englischunterricht", pl, 1965, 111 - 116
Budde, G.,	Bildung und Fertigkeit. Gesammelte Aufsätze zur neusprachlichen Methodik, Hannover, 1905

Budde, G., — Aktuelle pädagogische Reformfragen. Gesammelte Aufsätze, Langensalza, o.J. (ca. 1910)

Büttner, H., — Die Muttersprache im neusprachlichen Unterricht, Marburg, 1910

Burling, R., — "Some Outlandish Proposals for the Teaching of Foreign Languages", Language Learning, 1968, 61 - 75

Burney, P., Constantinidi, P., — Vers un meilleur français, Athen, 1969

Butzkamm, W., — "Aufgeklärte Einsprachigkeit", Praxis, 1971a, 40 - 55

---, — "Zum Prinzip der Einsprachigkeit - Dogma oder Forschungsproblem der Fremdsprachendidaktik?", NM, 1971b, 39 - 46

---, — "Kritische Gedanken zur audiovisuellen Methode", DNSp, 1971c, 581 - 595

Carroll, J.B., — "Language Development in Children", in: Saporta, S., (Hg.), New York, 1961, 331 - 345

---, — "Research in Teaching Foreign Languages", in: Gage, N.L. (Hg.), 1963a, 1060 - 1100

---, — "Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics, and Language Learning", IRAL, 1963b, 1 - 20

---, — Language and Thought, Englewood Cliffs, 1964

---, — "The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages", in: Valdman, A., (Hg.), 1966a, 93 - 106

Carroll, J.B., "A Model for Research in Programmed Self-Instruction", in: Mathieu, G. (Hg.), 1966b, 11 - 46

---, "What does the Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us?", Foreign Language Annals, 1969, 214 - 236

Castner, R., "Einsprachigkeit als Patentlösung?", Wirtschaft und Erziehung, 1961, 279 - 283

Catford, J.C., A Linguistic Theory of Translation, London, 1965

---, "Translation and Language Teaching", in: Linguistic Theories and their Application, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, Nancy, 1967, 125 - 146

Champagnol, R., "Généralisation sémantique et généralisation physique chez les élèves du secondaire apprenant une langue étrangère", Année psychologique, 1969, 421 - 434

Chastain, K.D., "A Methodological Study Comparing the Audio-lingual Habit Theory and the Cognitive-Code-Learning Theory - A Continuation", MLJ, 1970, 257 - 267

Chastain, K.D. & Woerdehoff, F.J., "A Methodological Study Comparing the Audio-lingual Habit Theory and the Cognitive Code-Learning Theory", MLJ, 1968, 268 - 279

Chomsky, N., Interview abgedruckt in A. MacIntyre, "Noam Chomsky's View of Language", in Lester (Hg.), 1970, 96 - 113

Cladder, E., Englisch, Düsseldorf, 1968

Clark, H.H., "Word Associations and Linguistic Theory", in: Lyons, J. (Hg.), 1970

Cochran, E.E., — The Experimental Didactics of Ernst Otto, Berlin, 1950

Cook, V., — "The Analogy between First and Second Language Learning", IRAL, 1969, 207 - 216

Corder, S.P., — "The Significance of Learners' Errors", IRAL, 1967

Davidson, R.E., Schwenn, E.A., Adams, J.F., — "Semantic Effects in transfer", JVLVB, 1970, 212 - 217

Denninghaus, F., — "Zur sogenannten induktiven Grammatik", Praxis, 1959, 137 - 145

---, — "Probleme der einsprachigen Bedeutungserklärung", Praxis, 1965, 9 - 22

---, — "Die wechselseitigen Einflüsse zwischen der Linguistik und dem Fremdsprachenunterricht", Praxis, 1970, 407 - 418, 1971, 31 - 40

Deno, S.L., — "Effects of Words and Pictures as Stimuli in Learning Language Equivalents", J. educ. psych., 1968, 202 - 206

Dietrich, G., — Sprachtheoretische Grundlagen des neusprachlichen Unterrichts, Heidelberg, 1968

Digeser, A., — "Die einsprachige Wortvermittlung im Englischunterricht", in: Meyer, E. (Hg.), 1969, 28 - 44

Direder, M., (Hg.), — Paths to Spoken English, München, 1969

Dodson, C.J., — Foreign and Second Language Learning in the Primary School, Aberystwyth, 1966

---, — Language Teaching and the Bilingual Method, London, 1967

Dodson, C.J., Price, E., Williams, I. Tundo, Towards Bilinqualism, Cardiff, 1968

Döring, K.W., "Didaktische Grundprobleme des Englischunterrichts", D. dtsch. Sch., 1969

Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Hg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München, 1970

Doyé, P., "Zur Problematik der direkten Methode", Praxis, 1962, 6 - 14

---, Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht, Hannover, 1971

Drever, J., Fröhlich, W.D., Wörterbuch zur Psychologie, München, 1969

Duve, M., Grundfragen des englischen Unterrichts, Frankfurt, 1965

Edelstein, W., Sang, F., Stegelmann, W., Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD, Teil 1, Berlin, 1968

Färber, H. (Hg.), Moderner Unterricht an der Höheren Schule, München 1959

Faser, L., "Lehrpläne und Wirklichkeit", DNSp, 1924, 69 - 72

Finck, F.N., Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung, Marburg, 1899

Fiks, A.I., "A Short Vietnamese Language Program: Training Course and Research Vehicle", IRAL, 1966, 235 - 253

Finocchiaro, M., "Myth and Reality: a Plea for a Broader View", English Teaching Forum, 1972, 2 - 8

Fischer, H., "Das sprachliche Verhalten von Hauptschülern unter dem Einfluß des Englischen", Lebendige Schule, 1969, 254 - 263

Fishman, J.A., "The Implications of Bilingualism for Language Teaching and Language Learning," in: Valdman, A., (Hg.), New York, 1966

Fitts, P.M., "Perceptual Motor Skill Learning", in: Melton, A.W. (Hg.), 1964

Flechsig, K.H., Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Diss. phil., Göttingen, 1962

---, "Problems of Educational Research in Modern Language Teaching", in: Modern Foreign Language Teaching. International Conference, Preprints II, Berlin, 1964

---, (Hg.), Neusprachlicher Unterricht, I, Weinheim, 1965

---, "Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung", D. dtsch. Sch., 1967, 397 - 413

---, "Die technologische Wendung in der Didaktik", in: Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Hg.), 1970, 243 - 262

Flitner, W., Theorie des pädagogischen Weges, Weinheim, 1960

Foppa, K., Lernen, Gedächtnis, Verhalten, Köln, 1968

Freudenstein, R. u.a., Unterrichtsmittel Sprachlabor. Technik, Methodik, Didaktik, Bochum, 1969a

---, "Testen im Sprachunterricht - Notwendigkeit und Gefahren", in: Schrand, H. (Hg.), 1969b, 8 - 26

Freudenstein, R. u.a., Englisch an Gesamtschulen. Handbuch zum Fremdsprachenunterricht 7. Schuljahr, Berlin, 1970

---, (Hg.), Focus '80, Berlin, 1972a

---, "Lernen unter neuen Zielen", Praxis, 1972b, 348 - 353

Friederich, W., "Was ist Bedeutung?", Praxis, 1971, 147 - 160

Fries, C.C., Teaching and Learning English as a Foreign Language, Ann Arbor, 1945

Fuchs, R., "Formale Bildung im Lichte der Untersuchungen zum Transfer-Problem: Transfer von Fertigkeiten", in: Weinert, F. (Hg.), 1967

Funke, O., Innere Sprachform. Eine Einführung in A. Martys Sprachphilosophie, Reichenberg, 1924

Funke, P., "Elemente einer Fremdsprachendidaktik - ein Denkmodell", Praxis, 1970, 271 - 280

Gage, N.L. (Hg.), A Handbook of Research on Teaching, Chicago, 1963

Gamm, H.-J., Kritische Schule, München, 1970

---, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München, 1972

Gantier, H., L'enseignement d'une langue étrangère, Paris, 1968

Gipper, H., Denken ohne Sprache?, Düsseldorf, 1971

Glanzer, M. & Clark, W.H., "Accuracy of Perceptual Recall: an Analysis of Organization", JVLVB, 1962/63, 289 - 99

---, ---, "The Verbal Loop Hypothesis: Binary Numbers", JVLVB, 1963, 301 - 9

Glanzer, M. & Clark, W.H., "The Verbal Loop Hypothesis: Conventional Figures", Am.J.Psych., 1964, 621 - 626

Glaser, R. (Hg.), Teaching Machines and Programed Learning, Washington, 1965

Glauning, F., Didaktik und Methodik des englischen Unterrichts, München, ^{3}1910

Girard, D., "Prepared Intervention on Mr. Catford's Report", in: Linguistic Theories and their Application, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, Nancy, 1967, 146 - 151

Göhrum, G., Englischunterricht an Haupt- und Realschulen. Teil 1: Wortarbeit, Bonn, 1968

Gompf, G., Englisch in der Grundschule, Weinheim, 1971

Gorosch, M. & Axelson, C.-A., English without a Book, Berlin, 1964

Goss, A.E. & Nodine, C.F., Paired Associate Learning. The Role of Meaningfulness, Simularity, and Familiarization, New York, 1965

Green, J.F., "The Use of the Mother Tongue and the Teaching of Translation", ELT, 1970, 217 - 223

Greenberg, J.H., "Concerning Inferences from Linguistic to Non-linguistic Data", in: Saporta, S. (Hg.), 1961

de Grève, M. & Passel, F.V., Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht, München, 1971

Gressmann, L., "Die Kontrollfrage", in: Direder, M. (Hg.), 1969

Grittner, F.M., "A Critical Re-examination of Methods and Materials", MLJ, 1969, 467 - 477

Grucza, Fr., "Fremdsprachenunterricht und Übersetzung", Glottodidactica, 1970, 37 - 50

Guénot, J., Pédagogie audio-visuelle des débuts de l'anglais, Paris, 1964

Gurrey, P., Teaching English as a Foreign Language, London, 1963

Guthrie, K.S., Die Muttersprachmethode. Gedanken und Vorschläge zu einem nationalen, der Muttersprache und Heimatkunde angepaßten Lehrgang für fremde Sprachen, Meerane u. Leipzig, 1914

Gutschow, H., "Zur Systematik von Sprachlaborübungen", pl, 1965, 168 - 173

---, Englisch an Hauptschulen, Berlin, 1968

Haas, R., Anglistikstudium und Englischunterricht, Heidelberg, 1963

Habermas, J., Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt, 1971

Hall, G. Stanley, "Some Psychological Aspects of Teaching Modern Languages", Pedagogical Seminary, 1914, 256 - 263

Hall, P., "Bildens roll vid ordinlärning: Försök med tre typer av ordlistor", Pedagogisk-psykologiska problem, Nr. 78, 1969

Halliday, M.A.K., McIntosh, A., Strevens, P., The Linguistic Sciences and Language Teaching, London, 1968

Hamers, J.F., & Lambert, W.E., "Bilingual Interdependencies in Auditory Perception", JVLVB, 1972, 303 - 310

Harding, D.H., The New Pattern of Language Teaching, London, 1967

Hartmann, R.R. & Stork, R.C., "The Place of Grammar and Translation in the Teaching of Modern Languages", The Incororated Linguist, 1964, 73 - 75

Hebb, D.O., The Organization of Behavior, New York, 1949

---, Einführung in die moderne Psychologie, Weinheim, 1967

Hebb, D.O., Lambert, W.E. & Tucker, G.R., "Language, Thought, and Experience", MLJ, 1971, 212 - 222

Heckhausen, H. u.a., Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule, Düsseldorf, 1970

Heimann, P., "Didaktik als Theorie und Lehre", in: Kochan, D.C. (Hg.), 1970, 110 - 142

Heimann, P., Otto, G., Schulz, W., Unterricht. Analyse und Planung, Hannover, 1965

Helbig, G., "Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien", Sprache im technischen Zeitalter, 1969, 287 - 305

Herbart, J.Fr., Umriß pädagogischer Vorlesungen, Paderborn, 1835 (1957)

---, Allgemeine Pädagogik, 1806, in: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Bd. 1, hrsg. v. O. Willmann u. Th. Fritzsch, Osterwieck, 1913

Herriot, P., Introduction to the Psychology of Language, London, 1970

Herrmann, Th., Sprache. Einführung in die Psychologie, Bd. 5, Frankfurt, 1972

Heuer, H., Die Englischstunde, Wuppertal, 1968a

Heuer, H.,
"Zur Motivation im Englischunterricht", Englisch, 1968b

---,
"Lehrbuchforschung und Lehrbuchkritik", Praxis, 1969, 365 - 387

---,
"Zur Struktur der Fremdsprachen-Lernpsychologie", DfU, 1970a, 42 - 58

---,
Brennpunkte im Englischunterricht, Wuppertal, 1970b

---,
"Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik", Praxis, 1971a 269 - 284

---,
"Curriculum-Aspekte des neusprachlichen Unterrichts", NM, 1971b, 128 - 133

---,
"Textimmanente Differenzierung. Ansprüche der äußeren und inneren Differenzierung an die Text- und Übungsgestaltung im Fremdsprachenunterricht", DfU, 1972, 13 - 22

Hilgard, E.R.,
"Zur Beziehung zwischen Lerntheorie und Unterrichtspraxis", in: Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W., (Hg.), 1970, 173 - 187

Hilgendorf, E., Holzkamp, Ch. & Münzberg, I.,
Frühbeginn des Englischunterrichts. Probleme und Ergebnisse einer Effektivitätsuntersuchung, Weinheim, 1970

Höhn, E.,
"Fremdsprachenunterricht und Entwicklungspsychologie", Bildung und Erziehung, 1949, 93 - 114

---,
"Psychologische Probleme des Fremdsprachenunterrichts", NZ, 1952, 301 - 309

Hörmann, H.,
Konflikt und Entscheidung, Göttingen, 1960

---,
"Bedingungen für das Behalten, Vergessen und Erinnern", in: Bergius, R. (Hg.), 1964, 225 - 283

Hörmann, H., Psychologie der Sprache, Berlin, 1970

Hok, R., "Cognitive and S-R Learning Theories Reconciled through Bisociation and Contrastive Studies", IRAL, 1972, 263 - 269

Holley, R.M. & King, J.K., "Imitation and Correction in Foreign Language Learning", MLJ, 1971, 494 - 98

Holzkamp, K., Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten, Frankfurt, 1972

Hübner, W., Didaktik der neueren Sprachen, Frankfurt, 1929 (1965)

Hüllen, W., "Englisch an der Hauptschule. Die Umrisse eines fachdidaktischen Konzepts", NM, 1967, 195 - 198

---, "Probleme der Synonymie", NM, 1969, 129 - 137

---, "Rezension", didactica, 1970, 70 - 72

---, Linguistik und Englischunterricht, Heidelberg, 1971

---, "Zur linguistischen Begründung fremdsprachlicher Übungsformen", L u D, 1972, 32 - 41

Hüsges, H., Der englische Unterricht, Ratingen, 1964

Ingenkamp, K.H., Psychologische Tests für die Hand des Lehrers, Weinheim, 1963

Ingram, E., "A Further Note on the Relationship between Psychological and Linguistic Theories", IRAL, 1971, 335 - 346

Instructions du 1er décembre 1950; in: Horaires, Programmes, Instructions. Langues Vivantes, Paris: I.P.N., 1970

Jäger, G.,
"Übersetzen und Übersetzung im Fremdsprachenunterricht", DaF, 1972, 257 - 264

Jeanes, R.W.,
"Neuerungen im neusprachlichen Unterricht in Kanada", in: Libbish, B. (Hg.), 1964

Jenkins, J.R., Neale, D.C., Deno, S.L.,
"Differential Memory for Picture and Word Stimuli", J. educ.psych., 1967, 303 - 307

Jenkins, J.R., Stack, W.B., Deno, S.L.,
"Children's Recognition and Recall of Picture and Word Stimuli", AV Communication Review, 1969, 265 - 271

Johnson, N.F.,
"Linguistic Models and Funktional Units of Language Behavior", in: Sh. Rosenberg (Hg.), Directions in Psycholinguistics, New York, 1965, 29 - 65

Jones, W.R.,
Bilingualism in Welsh Education, Cardiff, 1966

Jones, R.M.,
"How and when do Persons Become Bilingual?", in: Kelly, L.G. (Hg.), 1969

Juhász, J.,
Probleme der Interferenz, München, 1970

Kainz, Fr.,
Psychologie der Sprache, 5 Bände, Stuttgart, ab 1940

---,
"Das Denken und die Sprache", in: Bergius, R. (Hg.), 1964

Kar, R.,
So lernt man Sprachen, Meisenheim, 1959

Karpf, F.,
"Eine neue Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts", DNSp, 1922, 151 - 163

Keller, W.,
"Grundlagen der Übersetzungswissenschaft. Konferenzbericht", DNSp, 1971, 158 - 161

Kelly, L.G.,
25 Centuries of Language Teaching, Rowley, 1969a

Kelly, L.G. (Hg.), Description and Measurement of Bilingualism: An International Seminar, University of Moncton 1967, Toronto, 1969b

Klinghardt, H., Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Ein Bericht aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Marburg, 1892

Kochan, D.C. (Hg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Darmstadt, 1970

König, J., Eine Königliche vollkommene Grammatica in Englisch- und Hochteutscher Sprach, 1715, in: Flechsig, K.-H. (Hg.), 1965, 32 - 44

König, R., Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung, Köln, 1968

Kohls, S., "Zum Korrelations-, Interferenz- und Prioritätenproblem gesprochener und geschriebener Rede bei der Erstvermittlung neuer lexiko-grammatischer Einheiten", DaF, 1971, 217 - 222

Kolers, P.A., "Interlingual Word-Associations", JVLVB, 1963, 291 - 300

---, "Reading and Talking Bilingually", Am.J.Psych., 1966, 357 - 376

---, "Interlingual Facilitation of Short Term Memory", JVLVB, 1966, 314 - 319

---, "Bilingualism and Information Processing", Scientific American, 1968, 78 - 85

Kolers, P.A. & Eden, M. (Hg.), Recognizing Patterns. Studies in Living and Automatic Systems, Cambridge, Mass., 1968

Krause, C.A., "Literature of Modern Language Methodology in America for 1917", MLJ, 1918, 15 - 36

Krech, D. & Crutchfield, R.S., Grundlagen der Psychologie, Bd. 2, Weinheim, 1971

Kreter, H., Bibliographie zur Didaktik der Neueren Sprachen, besonders des Englischunterrichts, Frankfurt, 1965

Lado, R., Moderner Sprachunterricht, München, 1967

---, "Language, Thought, and Memory in Language Teaching: a Thought View", MLJ, 1970, 580 - 585

Lambert, W.E., Havelka, J., Crosby, C.,, "The Influence of Language Acquisition Contexts on Bilingualism", in: Saporta (Hg.), New York, 1961

Lambert, W.E., Gardner, R.C., Barik, H.C., Tunstall, K., "Attitudes and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language", J.Abn.Soc.Psych., 1963, 358 - 368

Lane, H., "Programed Learning of a Second Language", in: Glaser, R. (Hg.), Washington, 1965

Lattmann, J., Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation, Göttingen, 1806

Lawson, E.A., "Attention and Simultaneous Translation", Language and Speech, 1967, 29 - 35

Lay, W.A., Experimentelle Didaktik, Leipzig, 1903 (1910)

---, "Über Kämpfe und Fortschritte der experimentellen Pädagogik", Ex.Päd., II, 1906a, 96 - 117

---, "Über den neusprachlichen Unterricht", Ex.Päd., II, 1906b, 125-128

---, "Zur experimentellen Untersuchung der Frage der direkten und indirekten Methode im fremdsprachlichen Unterricht", Ex.Päd., III, 1906c, 95 - 101

Leisinger, F.,
Elemente des neusprachlichen Unterrichts, Stuttgart, 1966

---,
"Zur Worterschließung im Fremdsprachenunterricht", Praxis, 1968, 255 - 258

Leonhardi, A.,
"Die Idiomatik im neusprachlichen Unterricht", Praxis, 1953/54, 17 - 18

---,
"Vom Wortschatz zum Sprachschatz", Praxis, 1953/54, 41 - 43

---,
"Von der Sprechübung zur Einsprachigkeit", Praxis, 1956, 33 - 38

Lester, M. (Hg.),
Readings in Applied Transformational Grammar, New York, 1970

Lewin, K.,
"Vorsatz, Wille, Bedürfnis", Psych. Forschungen, 1926, 330 - 385

Libbish, B. (Hg.),
Neue Wege im Sprachunterricht, Frankfurt, 1964

Liberman, A.M.,
Cooper, F.S.,
Shankweiler, D.P.,
Studdert-Kennedy, M.,
"Perception of the Speech Code", Psych. Rev., 1967, 431 - 461

Lim Kiat Boey,
"The Use of the First Language in Second Language Teaching and Learning", RELC Journal, 1970, 66 - 76

Lipka, O.,
"Rationelle Lehrtätigkeit im Englischunterricht der Handelsschule", Wirtschaft und Erziehung, 1960, 400ff.

Lochner, R.,
"Zur Begründung einer empirischen Unterrichtsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft", in: Roth, L. (Hg.), Hannover, 1969

Löfgren, H.,
"Försök med en- och tvasprakiga ordlistor", pedagogisk-psykologiska problem, 29, 1966

Löfgren, H.,
"Försök med tva olika typer av ordlistor", pedagogisk-psykologiska problem, 62, 1968

Lohmann, Chr.,
Englischer Anfangsunterricht an Volks-, Real- und höheren Schulen. Eine vergleichende Untersuchung anhand von Richtlinien, Fachdidaktiken und Schulbüchern, Bad Heilbrunn, 1969

Lorenzen, K.,
Englischunterricht, Bad Heilbrunn, 1972

Lorian, A.,
"Les Interférences de Langue, Forces Destructrices?", Le français dans le monde, 1966, 13 - 17

Lübke, D.,
"Die Rolle der Muttersprache beim Vokabellernen", DNSp, 1971, 169 - 177

---,
"Einsprachige Vokabelerklärungen", NM, 1972a, 23 - 31

---,
"Wie lange behalten Schüler ihre Vokabeln?", Praxis, 1972b, 98 - 100

Ludwig, R.J.,
"The Creative Teacher of Modern Foreign Languages", Can.Med. Lang.Rev., 1967, 12 - 23

Lunzer, E.A. & Morris, J.F. (Hg.),
Development in Human Learning, London, 1968

Lyngbye, O.B.,
"Wie kann man nach der direkten Methode eine Fremdsprache lernen?", D.Ausl., 1960, 117 - 120

Lyons, J. (Hg.),
New Horizons in Linguistics, London, 1970

Malir, F. & Cicha, V.,
"Über die Möglichkeiten der Anwendung der direkten Methode", Fremdsprachenunterricht, 1958 233 - 240

Mackey, W.F., "The Meaning of Method", ELT Selections II, London, 1967

Macnamara, J., "The Bilingual's Linguistic Performance - a Psychological Overview", J.soc.iss., 1967, 58 - 77

Mager, C.W., "Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen", in: Flechsig, K.-H. (Hg.), 1965, 69 - 154

Marty, F., "Objectivity and the Foreign Language Teacher", in: Najam, E.W., (Hg.), 1966, 108 - 120

Mathieu, G. (Hg.), Advances in the Teaching of Modern Languages, Oxford, 1966

McGeoch, J.A. & Irion, A.L., The Psychology of Human Learning, New York, 1952

Medley, D.M. & Mitzel, H.E., "A Technique for Measuring Classroom Behaviour", J.Educ.Psych., 1958, 86 - 92

Melton, A.W. (Hg.), Categories of Human Learning, New York, 1964

Mertner, R., Fremde Sprachen durch mechanische Suggestion, o.J. (1919?)

---, Methode Mertner. Französisch für Deutsche, München, 1919

Meier, H.G., "Begriffsgeschichte", in: J. Ritter (Hg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt, 1971f

Meyer, E. (Hg.), Englisch in der Hauptschule, Stuttgart, 1969

Meyer, H.L., Rezensionsartikel, Päd. Rundschau, 1970, 586 - 591

Miller, D.C., Teaching the Reading Passage, London, 1966

Miller, G.A., "The Magical Number Seven, plus or minus Two: some Limits to our Capacity for Processing Information", Psych.Rev., 1956, 81 - 97

---, The Psychology of Communication, Harmondsworth, 1970

Moulton, W.G., "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940 - 1960", IRAL 1, 1963

Müller G., "Wesen und Aufgabe des einsprachigen Vokabulars", Praxis, 1956, 102 - 106

---, "Vokabelgleichung und Begriffsdefinition", Praxis, 1957, 1 - 5

Müller, R.M., "Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken. Englisch an der Hauptschule", Praxis, 1969, 281 - 296

---, "Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer", DNSp, 1972, 207 - 211

Müller, Th. & Harris, R., "First Year College French through an Audio-lingual Program", IRAL, 1966, 19 - 38

Münch, W., Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts, München, $^{3}1910$

Mues, H.F., "Zur Neugestaltung des neusprachlichen Unterrichts", DNSp, 1926, 205 - 211

---, Preparatory Lessons, Marburg, 1931, (DNSp, Beiheft 22)

---, Preparatory Lessons. Second Part, Marburg, 1935, (DNSp, Beiheft 22a)

Mues, W., Natürliches Spracherlernen und direkte Methode, Wiesbaden, 1953

Nagel, F.,
"Experimentelle Untersuchungen über Grundfragen der Assoziationslehre", Archiv für die gesamte Psychologie, XXIII, 1912, 156 - 253

Najam, E.W. (Hg.),
Language Learning, Bloomington, 1966

Newmark, L. & Reibel, D.A.,
"Necessity and Sufficiency in Language Learning", IRAL, 1968

Nickel, G.,
"Grundsätzliches zur Fehleranalyse", PAKS-Arbeitsbericht Nr. 5, Stuttgart, 1970, 2 - 13

Oehler, H.,
"Der mehrsprachige Grundwortschatz als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit", DfU, XXIII, 1972, 2 - 12

Oerter, R.,
Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 1969

Olbrich, P.,
"Max Walter und die Reform", DNSp, 1919/20

Oller, J.W.,
"Transformational Theory and Pragmatics", MLJ, 1970, 504 - 507

Olson, D.R.,
"Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics", Psych. Rev., 1970, 257 - 273

Ornstein, J.,
"Structurally Oriented Texts and Teaching Methods since World War II: a Survey and Appraisal", MLJ, 1956, 213 - 222

Osgood, Ch.E.,
Method and Theory in Experimental Psychology, New York, 1953

Osgood, Ch.E. & Seboek, Th.A. (Hg.),
Psycholinguistics, Baltimore, 1954

Palmer, H.E.,
The Scientific Study and Teaching of Languages, London, 1917 (1968)

Palmer, H.E., — The Principles of Language Study, London, 1921 (1964)

---, — The Oral Method of Theaching Languages, Cambridge, 1921 (1965)

---, — The Teaching of Oral English, Hongkong, 1940 (1964)

Pape, S., — "Hier haben es Mütter gut. Serie: Mein Mann ist Ausländer", Brigitte 11, 1972, 100 - 106

Parent, P.P. & Belasco, S., — "Parallel-column Bilingual Reading Materials as a Pedagogical Device: an Experimental Evaluation", MLJ, 1970, 493 - 504

van Parreren, C.F., — "Psychologie und Fremdsprachenunterricht", Praxis, 1963, 6 - 10

---, — "Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht", Praxis, 1964, 213 - 219

---, — Lernprozeß und Lernerfolg, Braunschweig, 1966

---, — "Lautbild und Schriftbild im Anfangsunterricht", Praxis, 1969, 359 - 365

---, — " 'Reine' Lernpsychologie und Fremdsprachen-Lernpsychologie", in: Freudenstein, R. (Hg.), 1972

Patterson, A.S., — "Some Psychological Aspects of Reading a Foreign Language", MLJ, 1932, 575 - 578

Paul, H., — Über Sprachunterricht, Halle, 1921

Paulston, Ch.B., — "Las Escuelas Bilingües in Perú: Some Comments on Second Language Learning", IRAL, 1972, 351 - 356

Pei, M., — Glossary of Linguistic Terminology, New York, 1966

Penfield, W. & Roberts, L., — Speech and Brain-mechanisms, Princeton, 1959

Penfield, W.,
"The Learning of Languages", in: Michel, J. (Hg.), 1967

Pfeiffer, H.,
"Die Grenzen der sogenannten 'Direkten Methode' beim Sprachenlernen", Lebende Fremdsprachen, 1950, 232 - 236

Piepho, H.E.,
"Das ideale Lehrbuch", Praxis, 1962, 22 - 26

---,
"Über die Rolle der Muttersprache im Englischunterricht", Praxis, 1964, 44 - 48

---,
"Situationen als Sprechanlässe im elementaren Englischunterricht", Praxis, 1971, 133 - 142

---,
"Geklärte Zwiesprachigkeit?", Praxis, 1972, 213 - 216

Pillsbury, W.B. & Meader, C.L.,
The Psychology of Language, New York, 1928

Pinloche, A.,
Des limites de la méthode directe, Paris, 1909

Plett, H.F.,
"Semantik und Fremdsprachenunterricht. Zur Kritik und Anwendbarkeit alter und neuer Theorien", DfU, 1971, 2 - 24

Politzer, R.L.,
Teaching French. An Introduction to Applied Linguistics, Waltham, 1965a

---,
Foreign Language Learning. A Linguistic Introduction, Englewood Cliffs, 1965b

---,
"On the Use of Aptitude Variables in Research in Foreign Language Teaching", IRAL, 1970, 333 - 340

Pollock, R.M. W.,
"The Place of Interpreting in a University Modern Language Course", Modern Languages, 1971, 34 - 36

Popper, K.R.,
Logik der Forschung, Tübingen, 1966

Preibusch, W. & Zander, H., "Wortschatzvermittlung: auf der Suche nach einem analytischen Modell", IRAL, 1971, 131 - 145

Preston, M.S. & Lambert, W.E., "Interlingual Interference in a Bilingual Version of the Stroop-Color-Word Task", JVLVB, 1969, 295 - 301

Priesz, M., "Die Grundlagen des neusprachlichen Reformunterrichts", DNSp, 1912/13, 1 - 21

Purin, Ch.M., "The Direct Teaching of Modern Foreign Languages in American High Schools", MLJ, 1916, 43 - 51

Quirin, W., "Die Gefahren einer überspitzten Methode", Die Sammlung, 1956, 330 - 332

Raith, J., Der Englischunterricht, Teil 1: Grundfragen, München, 1967

Rattunde, E., "Aha, eine Birne!" - Zum Problem einsprachiger Worterklärungen", DNSp, 1971, 571 - 576

Rauch, F., "Probleme des modernen neusprachlichen Unterrichts", in: Färber, H. (Hg.), 1959, 131 -160

Reed, G.F., "Skill", in: Lunzer, E.A. & Morris, J.F. (Hg.), London, 1968

Reed, H.B., "Associative aids", Psych. Rev., 1918, 128 - 155; 257 - 285

---, "Meaning as a Factor in Learning", J.Educ.Psych., 1938, 419 - 430

Rein, W., Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. 2, Langensalza, 1906

Richter, W., Didaktik als Aufgabe der Universität, Stuttgart, 1969

Richterich, R. - Stott, A.M.J. - Dalgalian, G. - Willeke, O., — Handbuch für einen aktiven Sprachunterricht, Heidelberg, 1969

Rivers, W.M., — The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago, 1967

---, — Teaching Foreign Language Skills, Chicago, 1968

---, — "How and when do Persons become Bilingual. Commentary", in: Kelly, L.G. (Hg.), 1969

Roeder, P.M., — "Versuche einer kontrollierten Unterrichtsbeobachtung", Psych. Beiträge, 1965, 408 - 423

Röhrs, H., — Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart, 1968

Roeming, R.F., — "Diskussionsbeitrag", in: Banathy, B.H., Proceedings of the 1967 MLA Conference on Applied Linguistics, MLJ, 1968, 205 - 219

Roth, L. (Hg.), — Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, Hannover, 1969

Rülcker, T., — Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen, Frankfurt, 1969

Salber, W., — "Die Entwicklung der Sprache", in: Handbuch der Psychologie, IV, Göttingen 1959

Salistra, I.D., — Methodik des neusprachlichen Unterrichts, Berlin, 1962

Saporta, S. (Hg.), — Psycholinguistics, New York, 1961

Sastri, H.N.L., — "The Bilingual Method of Teaching English - an Experiment", RELC Journal, 2 (1970), 24 - 28

Sauer, H., — Fremdsprachen in der Volksschule, Hannover, 1968

Sauer, H.,
"Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht", NM, 1971

---,
"Rezensionsartikel", Praxis, 1972, 249 - 250

Schade, R.,
"Der heutige Unterricht in den neueren Fremdsprachen", Die Sammlung, 1957, 228 - 230

Scherer, G.A.C. & Wertheimer, M.,
A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching, New York, 1964

Schiff, B.,
Entwicklung und Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sowjetunion, Berlin, 1966

Schlecht, G.,
"Der Vergleich deutscher und englischer grammatischer Erscheinungen als Grundlage für eine Verbesserung des Englischunterrichts", in: Apelt, W. (Hg.), 1968, 75 - 99

Schmidt, J.,
"Kritische Betrachtung des heutigen Unterrichts in den neueren Fremdsprachen", Die Sammlung, 1956, 508 - 516

Schmidt-Rohr, G.,
"Die Zueinanderordnung des muttersprachlichen und fremdsprachlichen Begriffsgutes als pädagogisches Problem", Neuphilologische Monatsschrift, 1933, 225 - 236

Schrader, W.,
Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, Berlin, 1882

Schrader, K. & Radzioch, W.,
"Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll in der Unterrichtsforschung", Pädagogik, 1955, 203 - 212

Schrand, H. (Hg.),
Leistungsmessung im Sprachunterricht. IFS Dokumentation, Marburg, 1969

Schrey, K.,
English and German Style. Ein stilkundliches Arbeitsheft, Frankfurt, 1970

Schröder, K., Die Entwicklung des englischen Unterrichts an deutschsprachigen Universitäten, Ratingen, 1969

---, Untersuchungen zum rezeptiven Wortschatz von Realschülern, Vortragsabriß (GAL), Stuttgart, 1970

Schubel, F., Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen, Frankfurt, 1963

Schulz, R., Moderne Lehr- und Lernhilfen für den Englischunterricht auf der zweiten Spracherlernungsstufe, Frankfurt, 1971

Schulz, W., "Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrteoretischer Sicht", in: Kochan, D.C. (Hg.), 1970, 403 - 440

Schwarz, K., "Die einsprachige Methode im Englischunterricht. Eine Untersuchung im Licht amerikanisch-britischer Erfolge", Die berufsbildende Schule, 1970, 241 - 246

Schweitzer, Ch., Méthodologie des langues vivantes, Paris, 1903

Skidmore, M., "The Direct Method", MLJ, 1916, 215 - 225

Smith, Ph.D., Jr., A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction. The Pennsylvania Foreign Language Project, Philadelphia, 1970

Sparkman, C.F., "Teaching Students to Read a Foreign Language versus Letting them Learn how", MLJ, 1930, 163 - 175

---, "A New Language must be Spliced onto one's Native Language", MLJ, 1949, 355 - 362

Specht, F.A., Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, Stuttgart, 1885

Stecher, H., "Retrovertieren? - Retrovertieren!" Praxis, 1963, 109 - 112

Stegemann, K., "Ein Jahr Englisch als erste Fremdsprache", DNSp, 1924, 178 - 184

Steller, P., "Is Grammary Necessary?", Praxis, 1964, 316 - 323

Stephens, J.N., The Process of Schooling, New York, 1967

Stern, H.H., "Foreign Language Learning and the New View of First Language Acquisition", Child Study, 1968/9, 25 - 36, Zusammenfassung in LTA, 1970, 24-5

Steuerwald, K., Wesen und Bedeutung der neusprachlichen Reform. Eine historisch-kritische Darstellung, Langensalza, 1932

Streuber, A., "Die Methode des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert, mit besonderer Berücksichtigung der Konversation", DNSp, 1914, 448 - 461, 579 - 596

---, "Rezensionsartikel", DNSp, 1918, 459 - 463

Sweet, H., The Practical Study of Languages, London, 1899, (1964)

Tarnóczi,L., "Unterricht und Erlernen fremder Sprachen", Sprache im technischen Zeitalter, 1969, 327 - 345

Titone, R., Studies in the Psychology of Second Language Learning, Zürich, 1964

Thiergen, O., Methodik des neuphilologischen Unterrichts, Leipzig, 1902 (1913)

Titone, R.,
Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch, Washington, 1968

Travers, R.M. W.,
Research and Theory Related to Audiovisual Information Transmission, Kalamazoo, 1967

Valdman, A.,
"Toward Self-Instruction in Foreign-Language Learning", in: Mathieu, G. (Hg.), Oxford, 1966, 76 - 107

---, (Hg.),
Trends in Language Teaching, New York, 1966

---,
"Toward a Better Implementation of the Audio-Lingual Approach", MLJ, 1970, 309 - 315

Vermeer, H.J.,
"Inhalt und Form - Gedanken zur Sprachlehre und Übersetzungsmethodik", IRAL, 1965

Vietor, W.,
Der Sprachunterricht muß umkehren! Heilbronn, 1882, in: Flechsig, K.-H. (Hg.), 1965, 155 - 172

---,
Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Rückblick in vier Vorträgen, Leipzig, 1902

Violet, W.,
"Die direkte Methode. Klippen und Grenzen", NZ, 1949, 62 - 65

Wähmer, R.,
Spracherlernung und Sprachwissenschaft, Leipzig, 1914

Walatara, D.,
"Letter To the Editor", ELT, 1970, 97 - 98

Wallen, N.E. & Travers, R.M.W.,
"Analysis and Investigation of Teaching Methods", in: Gage, N.L. (Hg.), 1963, 448 - 505

Walter, M.,
Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Vorträge während der Marburger Ferienkurse, Marburg, 1908

Wandruszka, M.,
Sprachen - vergleichbar und unvergleichlich, München, 1969

---,
Interlinguistik. Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft, München, 1971

Warden, J.G.,
"Suggestions for a Course in Oral Translation", Incorporated Linguist, 1966, 70 - 76

Wardhaugh, R.,
"Theories of Language Acquisition in Relation to Beginning Reading Instruction", LL, 1971, 1 - 26

Weigel, J.C.,
"The Acquisition of Vocabulary", MLJ, 1918, 339 - 360

Weinert, F. (Hg.),
Pädagogische Psychologie, Köln, 1967

Weinert, F.,
"Pädagogisch relevante Ergebnisse der neueren Lernforschung", in: Siersleben, W. (Hg.), Lernen heute, Weinheim, 1969, 15 - 30

Weinrich, H.,
Linguistik der Lüge, Heidelberg, 1966

Wendt, G.,
"Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten", Hannover, 1898, in: Flechsig, K.-H. (Hg.), 1965, 179 - 189

Wertheimer, M.,
Kurze Geschichte der Psychologie, München, 1971

Wieczerkowski, W.,
"Erwerb einer zweiten Sprache. Probleme, Möglichkeiten, Grenzen", in: Freudenstein, R. (Hg.), 1972

Wilhelm, Th.,
"Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben der Didaktik", in: Kochan, D.C. (Hg.), 1970, 353 - 384

Winnefeld, F.,
"Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit?", Päd. Rundschau, 1970a, 1 - 20

---,
"Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion", in: Dohmen, G., Maurer, F., Popp, W. (Hg.), 1970b, 35 - 48

Wragg, E.C.,
"Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom", MLJ, 1970, 116 - 120

Yao Shen,
"Why no Translation?", in: Selected Articles from Language Learning, I: English as a Foreign Language, Chicago, 1963, 52 - 58

Young, R.K. & Saegert, J.,
"Transfer with Bilinguals", Psychonomic Science, 1966, 161 - 162

Young, R.K. & Navar, M.I.,
"Retroactive Inhibition with Bilinguals", J. Exp. Psych., 1968, 109 - 115

Zimmermann, G.,
"Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht", Praxis, 1969, 245 - 260

Zimmermann-Ssusslow, W.,
"Die direkte Methode, ihre Geschichte und ihre Stellung im Fremdsprachenunterricht", Fremdsprachenunterricht, 1958, 359 - 367

ZUSAMMENFASSUNG

Widersprüchliche Äußerungen von Fremdsprachendidaktikern über den Einsatz der Muttersprache im elementaren Fremdsprachenunterricht, insbesondere über den Wert und Unwert ein- bzw. zweisprachiger Semantisierung sowie über Fug und Unfug von Übersetzungsübungen, zeigen an, daß die betreffenden unterrichtsmethodischen Fragen trotz eines weithin geltenden Prinzips der Einsprachigkeit bis heute umstritten sind. Eine problem- und begriffsgeschichtliche Aufarbeitung dieser Thematik, in der das Prinzip der Einsprachigkeit als begriffliche Verschärfung der direkten Methode erscheint, führt zu der Erkenntnis, daß noch heute zum Teil Positionen vertreten werden, die hinter einem schon in den zwanziger Jahren erreichten Diskussionsstand zurückbleiben. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, daß die Fremdsprachendidaktik allgemein stärker als bisher um eine Herleitung der gegenwärtigen Bedingungen und Standpunkte aus ihrer Geschichte bemüht sein muß. Eine aufklärende Relativierung moderner Ansichten ergibt sich außerdem aus einem Vergleich der europäischen Entwicklung mit der andersartigen Geschichte des FU und seiner Wissenschaft in den USA. Die moderne Gleichsetzung eines streng aufgefaßten Prinzips der Einsprachigkeit mit einer der amerikanischen Fremdsprachendidaktik entlehnten "audiolingualen Konzeption" verwischt wichtige Unterschiede der methodischen Tradition. Die Bedeutung einer umfassenden Phänomenologie des Fremdsprachenunterrichts und seiner Verfahren wird hervorgehoben.

Im systematischen Teil werden wesentliche, häufig gegen den Einsatz der Muttersprache vorgebrachte Thesen untersucht, die sich auf Linguistik und Psychologie als den wichtigsten Voraussetzungswissenschaften der FD beziehen.

1. Der Versuch, den Ausschluß der Muttersprache aus dem FU mit Hilfe einer sprachphilosophischen Konzeption,

besonders der These der sprachlichen Relativität zu begründen, muß fehlschlagen.

2. Ein weiteres traditionelles Argument gegen die Zuhilfenahme der Muttersprache wird als "Mythos des fehlenden Äquivalents" entlarvt. Grundsätzlich ist Äquivalenz zwischen den Sprachen herstellbar: es kommt aber auf die gewählte linguistische Analyseeinheit an.

3. Muttersprachliche Interferenzen sind im Fremdsprachenunterricht eine Erfahrungstatsache. Die psychologischen Interferenzmechanismen sind jedoch vielfältiger Natur. Neue Gesichtspunkte bringt die Unterscheidung der assoziativen und reproduktiven Interferenz zwischen Muttersprache und Fremdsprache. Außerdem wird der Nachweis geführt, daß Interferenzfehler bei unterschiedlichen zweisprachigen Arbeitstechniken verschieden häufig sind. Es gibt zweisprachige Semantisierungsweisen, bei denen nur geringfügige Interferenzneigung vorhanden ist.

4. Weitere didaktisch-psychologische Schlüsselbegriffe sind Anknüpfung, Ausübung, Umkodierung. Sie werden benutzt, um einen theoretischen Rahmen für den gezielten Einsatz zweisprachiger Arbeitsweisen im FU zu erstellen. Deren Verträglichkeit mit psycholinguistischen Modellen der Sprachbenutzung im allgemeinen und der sekundären Spracherlernung im besonderen wird dargetan.

Der Beitrag der empirischen Fremdsprachendidaktik bildet einen weiteren Schwerpunkt des systematischen Teils. In sehr viel umfangreicherem Maße als bisher geschehen werden die Ergebnisse empirischer Forschung in die Methodendiskussion eingebracht. Experimentelle Untersuchungen werden analysiert, die Ursachen ihres Scheiterns sowie die Bedingungen ihres Erfolgs bloßgelegt. Einer Typologie des Unterrichtsexperiments werden typische Fehlerquellen zugeordnet und einzelne Forschungsvorschläge unterbreitet. Dabei erweist

sich, daß empirisch-analytische Sätze ohne hermeneutische Vermittlung Unterrichtsmethoden nicht ausreichend begründen können.

Wenn der Theorie-Praxis-Zusammenhang voll erfaßt werden soll, ist die hermeneutische Dimension unverzichtbar. Darum ist auch bei dem gegenwärtigen Stand der Fremdsprachendidaktik kein Methodenmonismus möglich. Die Zusammenfassung der Ergebnisse deutet jedoch auf eine Einschränkung des pauschalen Prinzips der Einsprachigkeit im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit, die den gezielten Einsatz zweisprachiger Lehrtechniken einschließt. Auf die Praxis bezogen versteht sich die vorliegende Arbeit darum als ein Beitrag zur Entdogmatisierung methodischer Möglichkeiten.

Lebenslauf

Ich, Wolfgang Butzkamm, wurde am 11.11. 1938 in Hagen (Westf.) geboren. Nach dem Besuch der Volksschule und des Städt. Gymnasiums Bergstr. Studium der Anglistik und Romanistik an den Universitäten Marburg und Münster, der Amerikanistik als Fulbright-Stipendiat am Lawrence College, Appleton (Wis.), USA. Dort Bachelor of Arts (Juni 1960). Nach der Ernennung zum Studienreferendar ein Jahr lang Unterricht an der Latymer School, London, N.9.; anschließend ein Jahr Ausbildung am Studienseminar Bochum. StAss und StR am Städt. Gymnasium Gevelsberg, dort verantwortlich für Neuere Sprachen. 1969 - 1971 Unterricht an der Gesamtschule Kamen, einem wissenschaftlich begleiteten Schulversuch. Lehrerfahrungen an in- und ausländischen Schulen sowie in der Erwachsenenbildung bewogen mich, nach einem berufsfremden Studium der Literaturwissenschaft ein berufsbezogenes Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Fremdsprachendidaktik aufzunehmen: seit WS 1971 nebenberufliches Studium an der PH Ruhr, Abteilung Dortmund; Fremdsprachendidaktik (Englisch) bei den Professoren H. Heuer und H. Sauer; Schulpädagogik (Prof. U. Freyhoff) und Psychologie (Prof. W. Brüne). Außerdem als Gasthörer an der Ruhr-Universität Bochum: sprachpsychologische Seminare bei Prof. H. Hörmann. Z.Zt. Akad. Rat an der PH Rheinland, Abteilung Neuß (Englisches Seminar Prof. W. Hüllen).